

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana Nunes Stein

**PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR QUE PROMOVEM O
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS
DOCENTES**

Taubaté – SP

2023

Adriana Nunes Stein

**PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR QUE
PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO PESSOAL
E PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S819p Stein, Adriana Nunes

Práticas no ambiente escolar que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes / Adriana Nunes Stein. -- 2023. 113 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Professores – Formação. 2. Ambiente Escolar.
3. Desenvolvimento pessoal e profissional docente.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Adriana Nunes Stein

**PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR QUE PROMOVEM O
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa,
para obtenção do Título de Mestre pelo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica.

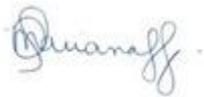
Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Profa. Dra. Mariana Aranha de
Souza

Data: 20/03/2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté



Membro – Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves- Universidade de Taubaté



Membra: Profa. Dra. Diana Mesquita – Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Dedico este trabalho aos meus pais *in memoriam*: Newton Nunes e Sueli Benavides Nunes

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por me permitir realizar esse sonho do mestrado, criando possibilidades que eu nem sabia que teria.

Agradeço a minha família por ser meu apoio e me incentivar a ir em busca dos meus objetivos: Nilo, Sarah, Daniel.

Agradeço pela minha família da escola Areão onde posso criar, conviver e sonhar.

Agradeço à minha orientadora Mariana Aranha de Souza, que com muita competência me direciona para ser uma pesquisadora.

Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar.

Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.

Blaise Pascal

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Justifica-se por considerar que atualmente muitos docentes vêm adoecendo por questões inerentes à sua atividade, tendo o ambiente de trabalho grande influência na vida pessoal e profissional desses professores, tanto para seu bem-estar quanto para impactar o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Esta pesquisa tem por objetivo investigar práticas no ambiente escolar que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. De abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como participantes 106 professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais da Rede Municipal de Taubaté, cuja maioria são mulheres, com idade entre 31 e 50 anos e 10 a 20 anos de docência. O critério para participação foi a adesão ao convite. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o questionário online e a entrevista semiestruturada individual, cujos resultados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e triangulados, considerando o referencial teórico e o contexto de pesquisa. Os resultados demonstraram que os professores acreditam que a escola é um espaço de trabalho, aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Para eles, o tempo de experiência na profissão é importante, assim como as orientações e acompanhamento na escola são importantes para a prática. Nem todos acreditam que o HTPC e as formações sistemáticas que acontecem na escola são imprescindíveis para seu processo formativo. Ao mesmo tempo, acreditam que as trocas realizadas entre os colegas são essenciais para com sua prática educativa, o que pode ser compreendido como um indício importante para a continuidade deste trabalho. Os professores inferem valorizar práticas colaborativas, envolvendo a troca entre os pares e uma participação mais ativa nas formações, que são características da formação centrada na escola. O desafio futuro é levantar as vantagens e resultados desse trabalho, para que os próprios docentes, coordenadores e gestores impulsionem estas práticas e as insiram na Proposta Político Pedagógica da Escola. Como produto técnico educacional tem-se uma proposta formativa para ser colocada em prática nas redes de ensino, de forma a privilegiar espaços de troca e de colaboração entre os professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Ambiente Escolar; Desenvolvimento pessoal e profissional docente.

ABSTRACT

This work is part of the area of concentration of analyzes and research developed in the research group entitled Education: professional development, diversity and methodologies. The research is linked to the research line Teacher Training and Professional Development of the Graduate Program Professional Master's in Education at the University of Taubaté - MPE UNITAU, together with the research project Processes and training practices, whose objective is to study the training processes teacher for Basic Education, continuing education policies, from the perspective of professional development. It is justified by considering that currently many teachers are falling ill due to issues inherent to their activity, with the work environment having a great influence on the personal and professional lives of these teachers, both for their well-being and for impacting the development of students in the classroom. This research aims to investigate practices in the school environment that promote the personal and professional development of teachers. Using a qualitative approach, this research has as participants 106 Elementary School teachers from the early and final years of the Taubaté Municipal Network, most of whom are women, aged between 31 and 50 years and with 10 to 20 years of teaching experience. The criterion for participation was adherence to the invitation. The online questionnaire and the individual semi-structured interview were used as instruments for data collection, whose results were analyzed using Content Analysis and triangulated, considering the theoretical framework and the research context. The results showed that the teachers believe that the school is a space for work, learning and personal and professional development. For them, the time of experience in the profession is important, as well as guidance and monitoring at school are important for practice. Not everyone believes that the HTPC and the systematic training that takes place at school are essential for their training process. At the same time, they believe that the exchanges between colleagues are essential for their educational practice, which can be understood as an important indication for the continuity of this work. Teachers infer that they value collaborative practices, involving exchanges between peers and a more active participation in training, which are characteristics of school-centered training. The future challenge is to raise the advantages and results of this work, so that the teachers, coordinators and managers themselves promote these practices and insert them into the School's Pedagogical Political Proposal. As an educational technical product, there is a training proposal to be put into practice in the teaching networks, in order to privilege spaces for exchange and collaboration between teachers.

Key-Words: Teacher Training; School Environment; Personal and Professional Development of Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pressupostos para o desenvolvimento pessoal e profissional docente no ambiente escolar	24
Figura 2- Contribuições do Panorama	35
Figura 3- Predominância da disciplina de atuação	45
Figura 4- A escola como espaço de aprendizado e desenvolvimento	48
Figura 5 – Contribuição da Experiência na sala de aula	49
Figura 6 – Contribuição das orientações e acompanhamentos	50
Figura 7 – Contribuição das formações na instituição	51
Figura 8 – Contribuição do Horário pedagógico Coletivo	52
Figura 9 – Contribuição da prática de trocas com os colegas	53
Figura 10 – Contribuição das Pesquisas e Estudos Pessoais	54
Figura 11- Nível de engajamento na escola que trabalha	55
Figura 12- Partilha de práticas	56
Figura 13- Observação e Feedback	57
Figura 14- A importância da Formação em serviço	58
Figura 15- Obstáculos ao desenvolvimento profissional	59
Figura 16- Nuvem de palavras- Práticas para o aprendizado e desenvolvimento	60
Figura 17- Nuvem de palavras sobre as entrevistas- Iramuteq	62
Figura 18- Árvore de Similitude	64
Figura 19- Rapport	65
Figura 20- Relações entre as categorias	66
Figura 21- Dendograma	67
Figura 22- Temas da Classe 5	68
Figura 23 – Temas e subtemas da classe 2	71
Figura 24- Temas e subtemas da classe 1	73
Figura 25- Tema da Classe 3	76
Figura 26- Tema da Classe 4	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da Pesquisa em Base de Dados

30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	11
1.2 Delimitação do Estudo	14
1.3 Problema	15
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Objetivo Geral	16
1.4.2 Objetivos Específicos	16
1.5 Organização do Trabalho	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 O professor antes mesmo de sê-lo...	18
2.2 Formação Continuada: a escola como um espaço para envolver-se e desenvolver-se	20
2.3 Que tipo de professores queremos formar?	25
2.4- Panorama das pesquisas sobre práticas no ambiente escolar que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	29
3 METODOLOGIA	37
3.1 Participantes	38
3.2 Instrumentos de pesquisa	38
3.3 Procedimentos para Coleta de informação (dados)	39
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	41
4 RESULTADOS	43
4.1 O perfil dos professores	43
4.2 A escola como espaço de aprendizado e desenvolvimento	47
4.3 As entrevistas: Mergulhando na subjetividade e verdade dos professores	61
4.3.1 Analisando os dados através da classificação hierárquica descendente	65
4.3.1.1 Classe 5- Formação Acadêmica e Trajetória Profissional	67
4.3.1.2 Classe 2- Aprendizado Docente (Formal e Informal)	70
4.3.1.3 Classe 1- Trocas de Conhecimento	72
4.3.1.4 Classe 3- Relações Interpessoais	75
4.3.1.5 Classe 4- Integração Desenvolvimento Pessoal e Profissional	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – Questionário	86
APÊNDICE B - Roteiro para Entrevista Memorial	

1 INTRODUÇÃO

Em 1998, na faculdade de Pedagogia de Taubaté, comecei a ouvir sobre a concepção de um ser humano integral a partir de uma visão holística e transpessoal. As aulas de filosofia do Professor Elydio dos Santos Neto abriram um caminho que rompia com um paradigma que permeava a sociedade e, conseqüentemente, a Educação. Ele trazia à tona a visão de uma educação transpessoal, com um olhar para a totalidade da pessoa: “Cada pessoa é assim uma totalidade que comunga com a totalidade dos demais seres” (SANTOS NETO, 2006, p.27).

A valorização do ser humano racional e segmentado refletia na Educação, dividida por disciplinas específicas, dando a ideia de conhecimento compartimentado sem nenhuma relação com o todo.

A visão de ser humano não considerava como conhecimento outras dimensões, como por exemplo, a espiritual e a emocional. Por seu caráter subjetivo acreditávamos que as outras dimensões não poderiam fazer parte do contexto escolar e do mercado de trabalho. O saber de outras dimensões não constituía pauta no âmbito educacional, mas os esforços eram destinados aos saberes disciplinares.

Alguns educadores como Morin (2000) e Boaventura de Souza Santos (1988), já pesquisavam e traziam para debate a necessidade de mudança de paradigma. Essa necessidade trouxe à tona a importância de considerar outros aspectos para entender o ser humano como um todo. Pesquisas já vinham demonstrando um aumento considerável de pessoas com transtornos mentais e emocionais, como também adoecimentos físicos por essa visão compartimentada de ser humano. De acordo com Reis *et al*, citado por Reboló *et al* (2020, p. 215)

[...] Nos últimos anos tem aumentado significativamente o número de professores afastados de suas atividades laborais por motivos de saúde e, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada como uma das mais estressantes, com repercussões negativas na saúde física, mental e no desempenho profissional.

Nessa linha de pensamento me remeto à Educação na figura dos professores que vivem os resquícios desse paradigma no ambiente escolar, ainda dividido por disciplinas compartimentadas, horários rígidos para cada aula, responsabilidade em preparar os alunos para o ambiente de trabalho entre outras questões. Este modelo fragmentado é criticado por Fazenda

(2008) e Morin (2003). Para esses autores, é preciso educar na complexidade, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, o que envolve, além de elementos conceituais, aspectos de ordem metodológica e de ordem ontológica, ou seja, elementos que formem a dimensão emocional, relacional e espiritual do homem.

A escola deve ser um espaço que considera todas essas dimensões propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Os alunos acabam sendo os maiores beneficiados com professores capacitados de saberes disciplinares, curriculares, metodológicos e, acima de tudo, saudáveis emocionalmente para lidar com as questões que permeiam o espaço educativo e a complexidade da sala de aula.

Sobre isso, Tardif e Raymond (2000, p. 235) demonstram a importância de reconhecer o professor em sua totalidade:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto...”

Levei esses ensinamentos para minha trajetória docente, porque sempre me identifiquei com essas falas. Durante minha trajetória, as emoções assumiram papel de destaque em tudo que fazia, porém, viver em transição de paradigma nos coloca diante de situações e pessoas que não estão no mesmo movimento. O impacto das emoções, devido a fatos que aconteceram na minha trajetória, quase me levou ao adoecimento. E quando digo fatos, esses vêm misturados com situações pessoais e profissionais, porque não é possível dividir o ser humano em ser pessoal e profissional, pois somos uma totalidade e todas as dimensões influenciam essa totalidade, como já afirma Nóvoa (2017).

Recorrendo a um programa de mentoria, tive acesso a ferramentas e acompanhamento que me levaram a identificar minhas emoções, o porquê delas e, acima de tudo, quem eu realmente era, além de uma pessoa que buscava atender as expectativas dos outros. Nessa perspectiva, trabalhei meu desenvolvimento pessoal dentro do espaço escolar concomitante com meu desenvolvimento profissional.

Nos dias atuais esse assunto é tema de vários debates, como os propostos por Santos (1988) e Morin (2000). Sabe-se que não podemos ignorar nossas emoções, mas sim desenvolver habilidades emocionais que nos façam identificá-las, nomeá-las e agir da melhor forma possível, sem que as emoções negativas, ou até mesmo positivas, assumam o controle sem qualquer questionamento da nossa parte. Os resultados da minha mentoria foram bem satisfatórios e hoje continuo buscando desenvolver práticas que favoreçam meu equilíbrio em todas as áreas, como também balizar essas dimensões no ambiente escolar.

Caminhar até o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU - foi uma consequência desse processo, impulsionando a criação de uma problemática de pesquisa relacionada aos temas que envolvem o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Cabe destacar que esta pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Nesse aspecto, é de grande relevância um trabalho mais intencional no ambiente escolar para desenvolver práticas que possibilitem o desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, dos docentes, considerando e valorizando a pessoa do professor em todas as suas singularidades.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 239),

Todavia, tais saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc.

Sendo assim, venho através desse trabalho de pesquisa me debruçar sobre práticas no ambiente escolar que possam promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

1.2 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa está delimitada geograficamente no Município de Taubaté, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Cidade com 375 anos, desde que passou à condição de Vila em 1645 e recebeu o nome de São Francisco das Chagas, que é o padroeiro do Município. Taubaté também é conhecida como a capital nacional da literatura infantil, por ter sido cenário que deu origem às obras de Monteiro Lobato. Foi em Taubaté que o escritor nasceu e passou sua infância. Taubaté tem sua economia baseada em serviços, indústrias e comércio. É considerada como o segundo maior polo industrial e comercial do Vale do Paraíba.

É conhecida também como uma cidade universitária. Aqui estão instaladas diversas instituições de Ensino Superior como: Unitau, Faculdade Anhanguera, Faculdade Dehoniana de Taubaté, Ites, Faculdade Senai, Unoparf, Uninter, Ulbra, FGV, ETEP e FACInter. A cidade também abriga, desde 1988, o comando de aviação do Exército, que faz treinamento dos pilotos e Aeronaves do Exército Brasileiro.

A localização de Taubaté é considerada bem estratégica, pois fica a 120 km de São Paulo, com acessibilidade pelas Rodovias Presidente Eurico Gaspar Dutra (BR 116) e Governador Carvalho Pinto (SP 70). Tem um percurso de 280 km do Rio de Janeiro, podendo utilizar a Via Dutra. Tem acesso ao Litoral Norte pela Rodovia Oswaldo Cruz, que também possibilita chegar aos Municípios de São Luiz do Paraitinga, Lagoinha, Redenção e Natividade da Serra. Sua estratégica localização também permite viajar pela Região Serrana chegando até Campos do Jordão e Sul de Minas pela Rodovia Floriano Rodrigues Pinheiro (SP 123).

A população taubateana, baseada no censo de 2010, era de 278.686 habitantes e hoje é estimada em 317.915 habitantes.

Quanto à dimensão educacional, a Rede Municipal de Ensino possui 132 escolas que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, são 69 Escolas de Educação Infantil que atendem, também, as creches; 49 escolas que atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 43 escolas que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e 06 escolas que atendem ao Ensino Médio.

Segundo dados do Qedu (QEDU, 2019) em 2019 a nota do IDEB dos Anos Iniciais do município de Taubaté foi de 6,6, considerando o aprendizado e o número de alunos promovidos. Para os Anos Finais, o IDEB foi de 5,6, considerando o aprendizado e o número de alunos promovidos.

Segundo dados do IBGE em 2018, Taubaté contava com 1.663 docentes do Ensino Fundamental e 38.989 alunos matriculados. Esta pesquisa teve como foco chegar ao alcance destes docentes do Fundamental I (anos iniciais) e Fundamental II (anos Finais) da Rede Municipal de Taubaté.

1.3 Problema

Segundo Rebolo *et.al* (2020, p. 215) “o número de afastamentos de professores tem aumentado significativamente por motivo de adoecimentos”. A este fator estão relacionadas as atividades pertinentes ao seu trabalho como também ao seu ambiente de trabalho. Em 23 de janeiro de 2023 a revista Veja Saúde publicou uma pesquisa da plataforma Nova Escola e Instituto Ame Sua Mente, realizada com 5.420 profissionais educadores de todo o país. Essa pesquisa revelou que a rotina puxada e os desgastes após a pandemia atingiram 60% dos professores, que declararam sensação intensa e frequente de ansiedade, 48% admitem estar cansados ou com baixo rendimento, 36% afirmam conviver com sentimentos de tristeza e 42% enfrentam problemas com o sono. Nesse sentido, vê-se a necessidade de levantar e criar possibilidades e práticas para que a escola seja um ambiente formativo favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Além disso, os estudos aqui apresentados, apontam o quanto a escola precisa ser um ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que são eles os responsáveis diretos pelo processo educativo dos estudantes.

Diante desse contexto, surge o problema de pesquisa que orienta esta investigação, como destacado a seguir:

- Quais os elementos, na perspectiva dos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que tornam a escola um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Considerando o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes como de grande relevância para impactar os pares de trabalho, alunos e o ambiente de trabalho, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Investigar os elementos que, na perspectiva dos docentes, podem tornar a escola um ambiente favorável para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.4.2 Objetivos Específicos

Para conduzir a pesquisa ao objetivo geral, o mesmo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil sociodemográfico, de formação e de atuação profissional dos professores participantes da pesquisa;
- Analisar os marcos nas trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, a partir de sua própria perspectiva e como eles influenciaram no seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- Analisar as experiências formativas vividas pelos docentes no ambiente da escola, a partir de suas narrativas;
- Problematizar quais as dificuldades e as possibilidades de transformar a escola em um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.
- Elaborar um plano formativo para divulgar as práticas que favorecem o desenvolvimento dos professores.

1.5 Organização da dissertação

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e sua análise, bem com as Considerações Parciais, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa apresenta uma proposta de revisão de literatura sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, considerando os aspectos de sua subjetividade e historicidade, bem como o contexto escolar em que está inserido como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

2.1 O professor antes mesmo de sê-lo...

Segundo Tardif e Raymond (2000), o professor traz consigo uma trajetória pré-profissional, uma bagagem de crenças e saberes sobre o ensino e sobre o papel de professor. Essa bagagem é baseada na sua história de vida enquanto aluno, que apresenta experiências de aprendizagem e socialização como também as referências dos professores com os quais conviveu. Sendo assim, podemos dizer que os professores já estão inseridos em seu lugar de trabalho durante 16 anos (em torno de 15.000 dias), antes mesmo de começarem a trabalhar. Esse processo deve ser considerado contínuo, pois o que se sabe é que um legado dessa socialização escolar aparece forte e estável durante o tempo em que inicia sua carreira.

Nesse sentido, quando um professor se assume enquanto profissional, ele deixa em seu trabalho um pouco de si e também é influenciado pelo trabalho e pelo contexto em que está inserido. Tardif e Raymond (2000, p. 210) completam dizendo que “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”.

Nesse contínuo, a carreira docente vai sendo construída e caracterizada por saberes plurais e temporais, modificando a identidade do trabalhador conforme vai sendo exposto aos diferentes saberes e experiências. É um processo conectado entre a pessoa e o profissional, entre o saber fazer e o saber ser:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

No seu espaço de sala de aula, o professor lança mão de todos esses saberes que vêm sendo construídos através de sua trajetória familiar, enquanto aluno e nas formações e graduações ligadas a profissão, juntamente com a experiência adquirida ao longo do tempo que vai ajudando a se constituir enquanto professor.

Para Huberman (1989, p. 38), por exemplo, “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Nesta jornada não linear relacionada ao tempo de docência, Huberman (1989) identificou fases de um ciclo que se desenvolve ao longo da carreira docente e que parece se repetir ao longo dessa jornada. A esse movimento, ele denominou de ciclo de vida profissional.

O ciclo de vida profissional, categorizado por Huberman (1989), está composto por sequências específicas ao longo de cinco fases: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento. Cada uma dessas fases possui características específicas, que vão se desenrolando ao longo da trajetória profissional.

A primeira fase, de exploração, compreende os primeiros três anos de docência. É um período caracterizado pela descoberta da profissão e pela sobrevivência nesse primeiro momento. São as primeiras experiências em que o professor sofre um “choque” de realidade: em que se materializa o distanciamento entre as expectativas que ele possuía com a profissão, muitas vezes idealizada, com a realidade vivida no cotidiano da escola.

Aos poucos, o ciclo de vida profissional vai evoluindo para uma fase de estabilização, que segundo Huberman (1989), vai ocorrer entre os primeiros quatro a seis anos de docência. É um momento de consolidação de um repertório pedagógico, em que o professor vai tomando consciência do seu papel e vai incorporando em seu cotidiano a rotina e as diferentes atribuições e vai se posicionando diante dos demais professores e da comunidade escolar.

Entre os sete e vinte e cinco anos de carreira, Huberman (1989) acredita que os professores passam por uma fase de diversificação, em que frequentemente se questionam sobre o seu papel, suas atribuições e sua própria prática educativa. É nesse momento em que muitos docentes se envolvem com as problemáticas da escola, com diferentes comissões e conselhos escolares. É neste período, também, que os docentes acabam mudando de escola, de função nas escolas e de modalidades de ensino.

Já entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de profissão, os docentes parecem enfrentar uma fase de serenidade. Para Huberman (1989), neste período da profissão os professores costumam se sentir mais seguros, sem ter tanta necessidade de provar mais nada a ninguém, pois acreditam ter o domínio da sala de aula, das metodologias de ensino e dos mecanismos que orientam a escola.

Os últimos cinco anos de carreira, que frequentemente acontecem entre os trinta e cinco e quarenta anos de profissão, costumam se caracterizar por um período de desinvestimento, em que o professor deseja se desligar da docência e investir muito mais na sua vida pessoal.

É interessante observar esse movimento profissional da carreira docente como um ciclo de desenvolvimento, que possui características próprias, mas que não são estanques, nem lineares e nem acontecem da mesma forma para todos os docentes. Ao compreendê-las, no entanto, torna-se possível investigar o desenvolvimento profissional a partir de diferentes variáveis, objetivas e subjetivas.

Tardif e Raymond (2000) também enfatizam sobre os aspectos subjetivos e não apenas cognitivo e instrumental nessa construção, tão importantes quanto para o desenvolvimento do professor, demonstrando, mais uma vez, essa relação entre o saber ser e o saber fazer.

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber-fazer” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Nesse sentido, torna-se importante compreender a formação continuada de professores a partir desta constituição e considerando todos os fatores que os afetam, fazendo da escola e dos momentos formativos um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, onde cada professor precisa dar significados pessoais às suas vivências profissionais.

2.2 Formação Continuada: a escola como um espaço para envolver-se e desenvolver-se

O foco na formação continuada começa a ser observado nas pesquisas e nas práticas nas escolas por volta da década de 1990, segundo Nóvoa (1992), após a constatação de falhas e críticas quanto a formação inicial passando a formação continuada a ser o foco das atenções no discurso de que o processo de aprendizagem dos professores deve ser contínuo e concomitante com o exercício de sua profissão. Surgem políticas de formação de professores, denominadas

em alguns lugares como “reciclagem de professores”, para qualificar os docentes em outras funções na escola (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.). Dentro de uma perspectiva de regulação e avaliação, de acordo com o autor, essa abordagem não considerava a lógica do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola, mas estava vinculada aos objetivos do sistema.

Apesar de alguns avanços no sentido de reconhecer a importância da formação continuada no exercício da profissão docente, as reformas vêm separando os atores dos decisores, como expressa Morgado (2011). O autor acredita que seja essa uma forma sutil de exercer controle sobre a classe, resumindo a eles executar orientações técnicas do que deve e como deve ser trabalhado devolvendo como prova de sua competência resultados satisfatórios através das avaliações de seus alunos.

Esse processo de separação da concepção e execução torna a autonomia do professor reduzida, fazendo com que fique cada vez mais dependente da opinião de especialistas para que lhes digam o que deve ser feito.

Sobre isso, Nóvoa (1992, n.p.) afirma que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo o “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Para o autor, o formar-se é um processo de autoformação e de transformar o conhecimento em autoconhecimento. Não basta formar, dizer eu me formei, mas o sentido é provocar mudanças em um processo contínuo de transformação de si próprio.

A outra dimensão sobre a qual Nóvoa (1992) aponta como ser um empecilho à formação dos docentes é desconsiderar a escola e seus projetos próprios e maneiras de resolver inúmeros desafios do dia a dia. A dimensão individual e coletiva dos professores dentro do ambiente escolar são aspectos imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Day (1999, p.15), sobre isso, afirma que "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente".

Nias (1991), citado por Nóvoa (1992, n.p.), reflete sobre a importância do professor enquanto pessoa e dos espaços entre as dimensões pessoais e profissionais.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e

profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse espaço de interação também há a possibilidade do professor ser formador e formando ao mesmo tempo. Ninguém se contenta de somente receber o conhecimento que vem de fora, somos por natureza seres comunicativos e precisamos dessa interação que no decorrer da história foi perdendo lugar ao chamado celularismo escolar, práticas individualizadas dentro das escolas, como afirma Imbernón (2010). É preciso criar espaços para partilha de saberes e trocas de experiências, pois é através desses diálogos que os professores vão validando e consolidando suas práticas, como abordado por Freire (1999).

É importante considerar que a esse processo de autoformação o professor vai construindo sua identidade profissional que perpassa pelo olhar de seus pares e se estabelece através dessa socialização, como Moreira (2010), citado por Morgado (2011, p.798) aponta:

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, já que, como referimos atrás, lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo social – **através do desenvolvimento de pertença a esse grupo** – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com seus pares. À semelhança do que acontece noutros sectores, também a este nível, a identidade é vista como uma “parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários que os mantêm unidos” (grifo nosso)

A escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve ser esse lugar de formação e autoformação, contribuindo, através de sua própria organização, para o desenvolvimento de experiências significativas para a produção de novos saberes. A concepção de um espaço onde se trabalha e se forma ao mesmo tempo é primordial para a construção de uma perspectiva de desenvolvimento. MC Bride (1989) citado por Nóvoa (1992, n.p) demonstra essa concepção:

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 projectos profissionais e organizacionais.

Nesse sentido, a escola como um todo estaria ligada à prática da formação continuada, partindo das necessidades dos professores, em um processo de reflexão-ação sobre práticas curriculares, gestão escolar, contexto e realidade dos alunos, metodologias que possibilitam a constituição da identidade ao qual o grupo se insere e se engaja.

A essa comunidade formativa, em sua própria razão de ser, deve exercer uma perspectiva dialógica onde o papel dos professores passa a ser autônomo, assumindo uma corresponsabilidade com o ambiente, do qual ele forma e se forma ao mesmo tempo, como afirma Imbernón (2010), tendo a dupla tarefa de aprender e ensinar, bem como de tomar decisões individuais e coletivas para favorecer todos os envolvidos.

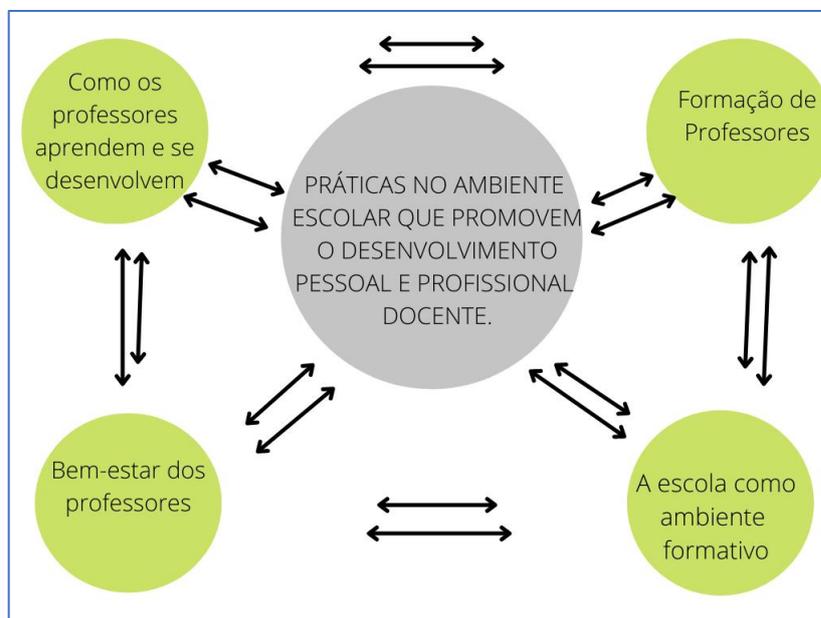
Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, n.p.).

Para tanto é necessário considerar vários pressupostos que influenciam na aprendizagem dos professores. Day (1999, p.313) mostra que, por meio da investigação e experiência, alguns fatores influenciam nessa aprendizagem, tais como:

experiências de trabalho; histórias de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e político externos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades para reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a qualidade de experiências de aprendizagem; a relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e contextos; a assunção da sua aprendizagem.

Nesse sentido, é possível considerar quatro pressupostos importantes que direcionam a reflexão sobre as práticas que podem promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente no ambiente escolar (figura 1):

Figura 1 – Pressupostos para o desenvolvimento pessoal e profissional docente no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao observar a figura 1, verifica-se a existência de quatro pressupostos, presentes no referencial teórico estudado, que podem favorecer o desenvolvimento profissional docente no ambiente escolar, a saber: (i) entender como os professores aprendem e se desenvolvem; (ii) estabelecer um processo contínuo de formação de professores; (iii) promover práticas na escola que promovam o bem-estar dos professores; e (iv) compreender a escola como um espaço formativo.

Esses quatro pressupostos estão relacionados entre si por meio das práticas educativas e relacionais que acontecem no cotidiano da escola. Não se tratam de elementos extremamente conceituais, mas de elementos que se materializam nas ações que, dia-a-dia, invadem a escola. Eles influenciam a pessoa do professor, sua atividade docente e o ambiente de seu trabalho, interagem e interferem entre si.

Neste sentido, a capacidade para aprender está relacionada não só com os contextos pessoais, mas também com os contextos sociais. Se a autoestima for baixa ou se o contexto social for “hostil”, então é provável que esta capacidade se encontre limitada (DAY, 1999, p. 120).

Nessa citação podemos perceber a importância do ambiente e de como o professor se vê neste ambiente, ou seja, o sentimento de pertencimento em relação a gestão e aos próprios

colegas de trabalho, influenciam diretamente na sua autoestima e conseqüentemente na sua capacidade de aprender e se engajar com as demandas da escola.

Os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisam considerar como os professores podem participar, como podem ser ouvidos e respeitados em suas necessidades e partilhas. Além disso, precisam considerar a construção de um ambiente acolhedor, que se preocupa com o bem-estar dos professores, investindo nas relações e os valorizando, dando-lhes autonomia, motivação e oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

O crescimento pessoal é aqui entendido no sentido de crescer enquanto ser humano, no desenvolvimento de habilidades de empatia, diálogo, escuta e colaboração. Esse movimento precisa ocorrer juntamente com crescimento profissional, marcado pela aquisição de novas experiências, proporcionadas pelas trocas, reflexões, partilhas, feedback e projetos em conjunto. Essas práticas vão influenciar diretamente no desenvolvimento individual e coletivo, impactando também o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Freire citado por Almeida (2013, p.24) nos lembra brilhantemente que “quanto mais o relacionamento se afina e abre espaço para que todos sejam gente e se gostem como gente, mais fácil fica tudo se articular e se expandir.”

2.3 Que tipo de professores queremos formar?

Nóvoa (1992) já apontava o que Mark Ginsburg sintetiza para demonstrar que vivemos dois processos antagônicos na carreira dos professores: o de profissionalização, que tem como objetivo o desenvolvimento e crescimento profissional alicerçado na autonomia do professor, e o de proletarização, que provoca uma degradação do estatuto, separando os atores, tornando-os executores separados dos especialistas que concebem e pensam sobre o que o professor deve fazer. A estandardização de tarefas é uma das características desse processo. De acordo com Pacheco (2002), citado por Morgado (2011, p. 801):

Não deixando de reconhecer que a reforma baseada em standards representa uma mudança fundamental na relação entre a política e a prática docente (Elmore, 2000 apud Bolívar, 2007, p. 24), podendo até gerar alguns efeitos positivos, a verdade é que tal relação tem contribuído sobretudo para que os contextos de ensino se configurem como “produtores de identidades técnicas”, uma vez que procura avaliar e responsabilizar os professores mais” pelo lado

dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem”.

Considerando-se o que Morgado (2011) afirma, verifica-se que se aumenta a competência administrativa e diminui a competência coletiva, a ênfase fica na quantidade ao invés da qualidade. A estima profissional também fica prejudicada, uma vez que tarefas que exigem a criatividade, a sua especialidade pessoal em gerenciar o processo de ensino e aprendizagem, ficam nas mãos de outros atores. Gaziri (2019, p. 94) aponta que:

Há anos, cientistas de todo o mundo vêm encontrando evidências de que a autonomia é um dos pilares da motivação humana. Ela é a sensação de ter controle sobre os acontecimentos da sua vida, de que você dispõe de opções, de saber que há liberdade nas suas escolhas. A importância desse fator é tão grande em nossa motivação que a falta dele pode gerar consequências catastróficas.

Nesse sentido, Imbernón (2009) destaca que a formação de professores também tem esse papel de desenvolver atitudes e valores, levando os professores a se motivar e a reconhecer suas emoções e as dos colegas, colocando-se na perspectiva do outro.

A lógica dos fins justificarem os meios têm levado a resultados maquiados gerados por atalhos que, além de prejudicarem o processo formativo docente, também afetam o discente que entra nesse processo roteirizado da educação. Os resultados não devem ter mais relevância que o processo, mas sim ser consequência dele. Essa lógica vem gerando sobrecarga e *stress* na docência, além de propiciar um clima de competição ao invés de colaboração.

Hammernes *et al* (2019, p. 311) apontam uma das consequências desse processo.

No entanto, se os educadores apenas aprenderem rotinas automatizadas “decoradas” (p. ex., de maneira estritamente roteirizada), eles não estarão preparados para ser os tipos experts adaptativos que irão resolver problemas que surgem, enquanto continuam a atender às necessidades dos alunos e a melhorar ao longo do tempo.

Para o desenvolvimento dessa expertise adaptativa, Hammernes *et al* (2019) destaca sobre a importância de aprender com os outros num processo de inúmeras mudanças que exige abandonar velhas rotinas, crenças e práticas. Além disso, ter a vontade de trabalhar com o outro para avaliar o próprio desempenho e procurar respostas tanto na sala de aula quanto no coletivo torna-se extremamente importante.

No entanto, é preciso criar na escola um ambiente e uma cultura colaborativa, onde procurar o outro para receber um *feedback* não seja algo intimidador, mas sim como parte do desenvolvimento em um processo de reflexão sobre a ação, análise e metacognição.

Conforme Fullan e Hargreaves (2000), os anos de experiência não garantem que esta seja de aprendizado, mas pode ser uma experiência repetida. A formação permanente, segundo Imbernón (2009, p. 26), requer “um clima de colaboração e sem grandes reticências e resistências por parte do professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que se faz aquele que pensa que está tudo bem)”. Por isso, toda experiência só pode ser considerada de aprendizado se for refletida, pois nem toda experiência pode ser considerada positiva e se esta não for refletida e validada, corre-se o risco de ser repetida ao longo dos anos.

Compreender o desenvolvimento profissional docente no contexto do ambiente escolar a partir dos estudos de Nóvoa (1992), Morgado (2011), Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) e Imbernón (2010) apresenta-se, antes de tudo, como um processo de compreensão da estruturação da própria formação de professores.

Quanto mais o professor conhece sobre as questões e aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, mais ele adquire as condições de refletir sobre suas ações e sobre sua própria reflexão. Esse processo torna o professor cada vez mais autônomo de suas práticas e capaz de realizar as diversas decisões que ocorrem no âmbito da sala de aula. Promover essa interação e trocas entre professores nos diferentes ciclos de sua carreira é de extrema importância, principalmente para os iniciantes que trazem consigo uma bagagem baseada em observações. A construção conjunta desse aprendizado favorece a escola como um todo, atingindo os níveis pessoais e consequentemente os organizacionais.

Morgado (2011, p. 808) aponta como desafio romper com posturas individualistas para chegarmos a essa proposta colaborativa de aprendizagem dentro das escolas.

[...] é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que tem caracterizado seu dia a dia profissional, passem a trabalhar em equipa e reflectam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é o que fazem. Como sustenta Bolivar (2007, p. 20), a mudança dirime-se “no que os sujeitos [são] capazes de pensar e fazer com ela”, o que comprova que a mudança da escola pública deve ser idealizada com os professores e não para os professores.

O individualismo surge como uma forma de proteção, de insegurança ou receio de julgamentos ao se expor. Porém, essa prática não abre espaço para a inovação e nem para o desenvolvimento do professorado e da instituição como um todo.

Assim, Imbernón (2009, p. 71) aponta que:

Se o professorado não impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educativas, porém exige e reivindica essa nova cultura para sua formação, será impossível por sua vez desenvolver processos de formação permanente colaborativos e uma inovação institucional.

Porém, a colaboração não pode ser imposta e nem superficial, mas deve partir de uma série de fatores que favorecem desenvolver um clima mais colaborativo. De acordo com o autor, as origens do individualismo se deram pela própria condição de uma escola tradicional através de sua arquitetura, da maneira como avaliava os professores e pela visão segmentada e academicista do conteúdo.

Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 57), “Incerteza, isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso.” Essa combinação pode levar o professorado a perder o encanto pela profissão, a capacidade criativa e o engajamento com a instituição. Sem colaboração não há inovação e não há mudanças. É preciso quebrar o silêncio e promover um clima de segurança e afetividade para que os professores se sintam à vontade para expor suas dificuldades, seus acertos e conjuntamente trabalhem para a resolução das problemáticas do contexto aos quais estão inseridos. A sensação de não estarem sozinhos promove segurança e a busca por aprendizados que ajudem não só a si mesmos, mas a todos os colegas que passam pelos mesmos dilemas. Imbernón (2009, p. 60) afirma que: “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática.”

Estabelecer esse clima de colaboração leva tempo e requer algumas práticas, tais como: autonomia compartilhada, clima de escuta e empatia, envolvimento de todos na resolução de problemas, debate e partilha de angústias, incertezas e certezas do processo educativo e reconhecimento de sua identidade e de seu caráter flexível e em constante mudança.

Pensar em práticas que desenvolvam professores é antes de tudo pensar em todos esses aspectos dos quais tratamos, envolvendo a sua historicidade, suas crenças, seus valores, o contexto ao qual está inserido, dentro de uma consciência de inacabamento, como nomeia Paulo

Freire (1999). Essa formação é uma construção individual e coletiva, onde somos responsáveis pelo nosso próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento uns dos outros.

2.4- Panorama das pesquisas sobre práticas no ambiente escolar que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes

Durante o mês de julho de 2021 foi realizada uma pesquisa em artigos no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). As consultas tiveram como ponto de partida temas relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ambiente escolar e bem-estar docente.

No primeiro momento foi usado o descritor “Desenvolvimento dos professores”, tendo a escolha do local citado em “qualquer” e uma delimitação de tempo de 05 anos. No resultado dessa busca apareceram 1656 artigos, destes foram 05 selecionados para este momento da pesquisa, através da leitura inicial dos títulos como primeiro filtro e como segundo filtro, a leitura dos resumos dos artigos selecionados e posteriormente, do artigo completo. Quando se percebeu já haver muitos consensos nas ideias acerca do descritor como os professores aprendem e se desenvolvem, partiu-se para a segunda busca que teve como descritor “A escola como ambiente favorável ao desenvolvimento do professor”, sendo “qualquer” o local e continuando com a delimitação dos 05 anos. O resultado foram 107 artigos, porém através da leitura dos títulos e do resumo nenhum atendeu aos objetivos da pesquisa.

Foi realizada uma adequação no terceiro descritor, registrando-o como “a escola como ambiente formativo” com “qualquer” no local e delimitação de tempo de 05 anos. Esta adequação resultou em 289 artigos, sendo 02 selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos, que traziam referências do ambiente escolar no processo de formação dos professores.

Com a intenção de buscar mais referências sobre as práticas no ambiente escolar que favorecem o desenvolvimento dos professores, foi feita a consulta com o último descritor de “Bem-estar docente”, repetindo-se os critérios de “qualquer” e 05 anos de data de publicação. Neste descritor vieram como resultados 2751 artigos, dos quais foram selecionados 04 por meio da leitura dos títulos e resumos.

Estes procedimentos podem ser observados na tabela 1, descrita a seguir:

Tabela 1 – Panorama das pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES

Descritor	N. de artigos	Selecionados
Desenvolvimento Profissional dos Professores	1.656	5
A Escola como ambiente favorável ao desenvolvimento dos professores	107	0
A escola como ambiente formativo	289	2
Bem-estar docente	2.751	4

Fonte: Dados de pesquisa (2021)

No descritor Desenvolvimento Profissional dos Professores, encontra-se o artigo “Reflexões acerca da formação continuada de professores na docência”, de Denise Dalpiaz Antunes, Alexandre Anselmo Guilherme e Lucas Rech da Silva (2017). O texto trata da importância da Educação ao longo da vida, ou seja, a educação continuada para que os professores possam responder aos dilemas educacionais do contexto deste século. Através de um programa de Formação *in loco* (PNEM) os professores participaram de uma experiência de reflexão sobre suas práticas, troca entre pares e estudo, aproximando teoria e prática. O programa foi muito bem avaliado pelos professores que reconheceram a importância da Formação Continuada para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Fazendo um diálogo com minha pesquisa, é possível observar, através deste artigo, a importância de trazer a reflexão sobre as práticas da sala de aula, utilizando-se da troca entre pares e da articulação entre teoria e prática.

O segundo texto, “A pesquisa intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações”, das autoras Sandra Francesca Conte de Almeida e Rosana Márcia Rolando Aguiar (2017), traz como contribuição a importância da escuta e da conversação em grupo de professores para a reflexão da prática. O método clínico ético tem a lógica do cuidado e do acolhimento e como regra a conversação livre sem julgamento, onde o mediador do grupo tem o papel de pesquisador e não de educador. Essa pesquisa destacou que, ao falar, o professor reflete sobre si mesmo e traz à tona questões da subjetividade e através disso, (re) significa sua prática.

Neste artigo, destaco como relevante para minha pesquisa a importância de considerar o professor em toda a sua historicidade, enquanto pessoa que pensa e sente. É através desse reconhecimento e desse processo de escuta e acolhimento que o docente se engaja e se desenvolve, transformando a si mesmo e transformando o seu trabalho.

O terceiro artigo, “A universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as”, dos autores José Rubens Lima Jardimino e Margareth Diniz (2019), vem demonstrar os benefícios da parceria universidade e escola para a formação do professor-pesquisador, realizando um trabalho para a sua promoção, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva, por meio da aproximação entre teoria e prática. O grupo que aproximou a universidade da escola, criando um laboratório de experiência de aplicação do saber disciplinar por meio de um processo de mentoria, também possibilitou, através de um método de conversação colaborativa, a reflexão sobre a prática e desenvolveu novas percepções juntamente com seus pares. Os relatos demonstraram como essa formação contribuiu para o desenvolvimento profissional de todos os participantes.

Nesse artigo a perspectiva de unir os saberes da prática aos saberes acadêmicos e refletir sobre eles através de uma prática colaborativa, demonstra o quanto a parceria escola e universidade colabora para o desenvolvimento profissional docente no próprio ambiente escolar. Nessa experiência, esse artigo traz uma importante evidência para a minha pesquisa na questão da troca de saberes e na importância da reflexão sobre a prática.

O quarto artigo, que tratou sobre o “Desenvolvimento profissional e carreira docente: Diálogos sobre professores iniciantes”, de Lúcia Garcia Ferreira (2017), contempla o Desenvolvimento Profissional sobre a ótica dos diferentes períodos da carreira. Considerando os saberes constituídos previamente e ao longo da trajetória docente, essa formação se dá de forma contínua, individualmente e coletivamente. Apesar de destacar as fases da carreira, o texto também demonstra a influência da vida pessoal na carreira e vice-versa, considerando a dimensão subjetiva ou vivencial como acontecimentos da vida em geral. Ressalta-se um cuidado especial com os professores iniciantes, onde o ambiente escolar, através do apoio e do conforto, tem um papel primordial na construção da identidade desses professores.

Este artigo traz como contribuição para a minha pesquisa um olhar sobre as diferentes fases da carreira e como elas influenciam o processo de desenvolvimento dos professores, evidenciando-se a ideia de aprendizado ao longo da vida e de formação contínua.

O quinto artigo, “Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo?”, das autoras Elvira Lopes Nascimento e Maria Ilza Zironi (2017), aborda a importância de se criar coletivos de trabalho e não apenas coletivos de indivíduos. Os professores que encontram um ambiente escolar favorável refletem na sala de aula o bem-estar em fazer parte de um grupo que colabora uns com os outros e cria na escola um clima favorável

ao aprendizado e ao desenvolvimento, tanto pessoal, no que diz respeito em sentir-se confortável no ambiente, quanto profissional, em relação aos saberes disciplinares, em que encontram espaço para perguntar e estabelecer trocas com todas as disciplinas.

Neste artigo, o coletivo é evidenciado como fator propício ao desenvolvimento de professores. Entender como o ambiente em que trabalha funciona e se sentir parte dele reflete no seu bem-estar e conseqüentemente no seu trabalho como os alunos.

O sexto artigo, “Contribuições de um processo Formativo para o desenvolvimento Profissional dos professores envolvidos”, das autoras Eurivalda Santana, Lurdes Serrazina e Célia Nunes (2019), traz o relato de um projeto de formação sobre saberes disciplinares da matemática, currículo e metodologias. O projeto envolveu os professores desde o momento de planejamento, aplicação e reflexão sobre a ação. As ações formativas ocorreram na escola, promovendo a integração dos pesquisadores e professores. O foco foi investigar como os professores se desenvolveram profissionalmente ao longo desse processo. O artigo demonstra a formação como um fator externo e o desenvolvimento como um fator interno. A mudança da prática ocorre nesse processo de reflexão e apropriação. Esse programa de formação teve 100% de avaliação positiva, em que as professoras perceberam e reconheceram mudanças de concepções e apropriação de novas aprendizagens.

Este artigo evidencia a prática da reflexão sobre a ação, desconstrução de conceitos e apropriação de novos à luz de referenciais trazidos pelos pesquisadores, que fizeram uma parceria com a escola para levar novas possibilidades de se trabalhar a matemática. É possível fazer uma ligação com o que os referenciais teóricos nos trouxeram nesta pesquisa sobre essa prática.

No sétimo artigo, com o título “O coordenador Pedagógico como articulador da Formação de Professores e sua Identidade Profissional”, dos autores Miriam Santana Teixeira, Antônio Amorim, Mariana Moraes Lopes e Amilton Alves de Souza (2018), aborda-se o desenvolvimento do coordenador pedagógico na construção de sua identidade e o seu papel como articulador de ações que promovam o desenvolvimento dos professores dentro do próprio ambiente de trabalho. Através de uma pesquisa investigativa com coordenadores da EJA, notou-se os coordenadores pedagógicos envolvidos com inúmeras atividades dentro da escola, dificultando seu envolvimento com ações de formação para possibilitar momentos de trocas coletivas, reflexões sobre a prática e discussões sobre o cotidiano da escola. O desafio na construção dessa identidade do coordenador está ligado ao seu importante papel de articulador

da formação continuada, mobilizando saberes para a formação de professores protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

Este artigo traz como contribuição para minha pesquisa um olhar especial para o coordenador pedagógico enquanto articulador de práticas dentro do ambiente escolar que promovam o desenvolvimento dos professores. Sua figura é de extrema importância na criação de uma comunidade de aprendizagem, incentivando práticas colaborativas.

No oitavo artigo, com o título “A contribuição de Anísio Teixeira para Promoção do Bem-estar Docente”, de Hildegard Susana Jung, Ane Patrícia de Mira e Paulo Tossati (2017), tem-se como objetivo trazer a colaboração de Anísio Teixeira para a promoção do bem-estar docente. O mal-estar causado pelas pressões que os professores vivem tem provocado cada vez mais o adoecimento. Em suas obras, Anísio Teixeira sempre se preocupou com a formação de professores associando o bem-estar como consequência de uma gestão democrática, participativa, emancipatória e igualitária, tirando o professor de uma posição de coadjuvante.

Neste artigo foi pertinente refletir que pensar em desenvolvimento é pensar também no bem-estar docente, reconhecendo o professor enquanto pessoa com necessidades, anseios e valores. O bem-estar docente reflete todo clima escolar, embora este seja afetado também por questões externas. Quando propiciamos um ambiente mais saudável e formativo, colaboramos para o desenvolvimento da escola como um todo.

O nono artigo, “O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer”, de Bettina Steren dos Santos, Carla Spagnolo e Claus Dieter Stobaus (2018), dialoga com a necessidade de uma formação profissional docente vinculada também ao desenvolvimento pessoal. A necessidade de superar essa visão dicotômica entre o pessoal e o profissional, a teoria e a prática são fundamentadas na concepção de uma visão integral do ser humano. Ensinar também exige um olhar sobre as emoções e o bem-estar. As escolhas pessoais afetam também os profissionais, portanto o desenvolvimento tem uma vertente individual e coletiva ao mesmo tempo. Propiciar espaço para o ser e o fazer docente é promover momentos de escuta, trocas e reflexões. Tais possibilidades vão criando uma esfera colaborativa dentro do próprio ambiente de trabalho, sendo este espaço propício ao desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, este artigo traz possibilidades de que a escuta e o acolhimento das emoções dos docentes sejam intimamente ligados ao seu fazer da sala de aula. A escuta propicia a fala e quando os docentes falam eles refletem sobre sua fala e organizam melhor o pensamento e suas emoções.

O décimo artigo, “Interfaces entre a Formação de Professores e o Bem /Mal-estar na docência na Educação Básica”, de Rosa Carine Menezes de Mattos e Jordan Wrick Timm (2021), vem demonstrar a relação da formação com o Bem e Mal-estar docente a partir das necessidades psicológicas básicas (NPB): Autonomia- Competência- Pertencimento. Acredita-se que profissionais realizados e satisfeitos reverberam esse estado na qualidade de seu trabalho na sala de aula e nas relações que estabelecem com seus alunos. Portanto, o desafio dentro das escolas está em superar a individualização, fragmentada por políticas que incentivem a colaboração, solidariedade e coletividade para tornar os ambientes de trabalho mais saudáveis e harmoniosos.

Dialogando com minha pesquisa, é um importante referencial conhecer as necessidades psicológicas básicas de todos os seres humanos, para que políticas escolares levem em consideração esses estudos, promovendo o engajamento e a autorrealização dos docentes.

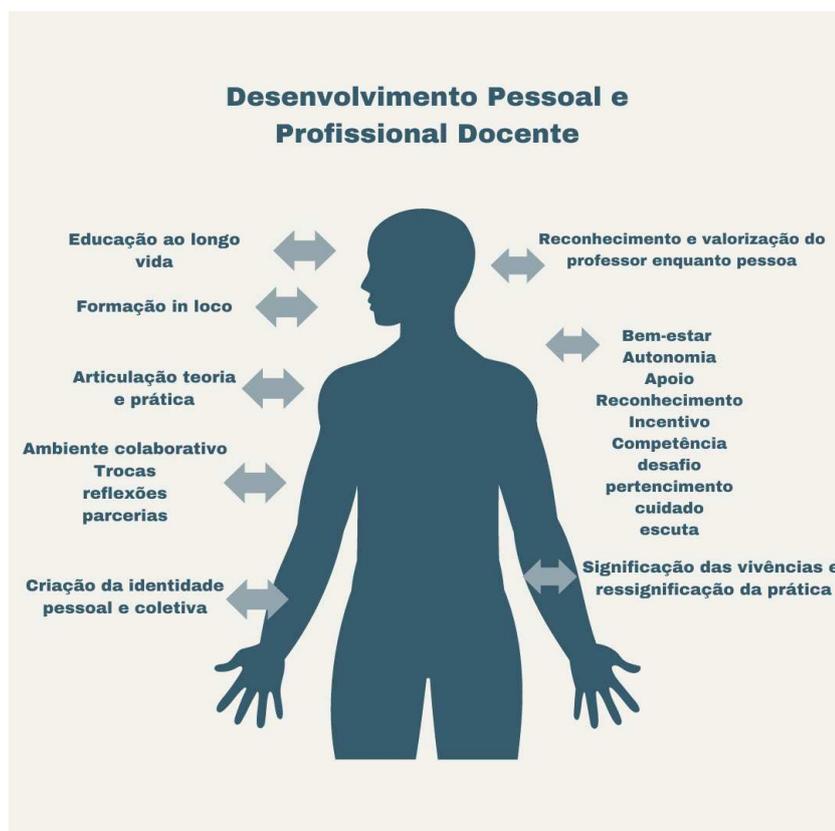
O décimo primeiro artigo, “A importância dos Valores Pessoais e da mudança para atividade letiva no Bem-estar Psicológico dos Professores” de Carla Cordeiro, Vítor Gamboa e Olímpo Paixão (2018), discute a relação de valores pessoais e comportamento motivacional no desempenho das tarefas da atividade docente e os efeitos destas no bem-estar docente, baseada na Teoria da Autodeterminação. Justifica-se que profissionais ligados à atividade docente apresentam níveis mais baixos de motivação do que profissionais de outras áreas e um nível alto de stress. Os valores intrínsecos e extrínsecos são de grande relevância na execução do trabalho docente. Quando ligados a fatores intrínsecos, o grau de satisfação é bem maior. Os resultados no nível de motivação externa mostram que a relação positiva com os outros é um dos itens de maior relevância. Os valores pessoais destacados de maior importância foram das dimensões de Autotranscendência e Abertura à mudança. Valores ligados à primeira dimensão dizem respeito ao compromisso social, justiça, vocação, missão e altruísmo. Na segunda dimensão podemos colocar como valores correlatos o reconhecimento, necessidade de atividades desafiadoras e independência de pensamento e ações. A escolha pessoal na atividade letiva ainda é fator preponderante na motivação e bem-estar. O controle externo e a simples obediência de normas e regras são fatores que diminuem o bem-estar e a satisfação.

Sendo assim, ao analisar esses resultados de pesquisa apontados por Carla Cordeiro, Vítor Gamboa e Olímpo Paixão (2018), retomo o pressuposto de formação docente que enfatiza a importância do professor como protagonista de sua própria formação, colaborando para sua autonomia e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Após a análise desses trabalhos, verifica-se o quanto é importante realizar pesquisas sobre o bem-estar docente e sobre o desenvolvimento de um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O desafio dessa pesquisa foi responder de maneira mais objetiva os elementos que os professores levantaram como favoráveis ao seu desenvolvimento, levando em consideração suas experiências vividas em suas trajetórias profissionais nas escolas das quais passaram.

Esses trabalhos apontaram que, para o desenvolvimento profissional docente, são necessários alguns elementos, como: (i) educação ao longo da vida; (ii) formação in loco; (iii) articulação entre teoria e prática; (iv) ambiente colaborativo; (v) criação de identidade pessoal e coletiva; (vi) reconhecimento e valorização do professor enquanto pessoa; (vii) bem-estar, autonomia, pertencimento, cuidado e escuta; e (viii) significação das vivências e ressignificação da prática (figura 2).

Figura 2- Contribuições do Panorama de Pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao observarmos as questões abordadas nos textos e sistematizadas na figura 2, torna-se possível refletir sobre o quanto o professor é afetado pessoal e profissionalmente pela forma como é acolhido e acompanhado no seu ambiente de trabalho. A maneira como é exposto a oportunidades de desenvolvimento através do cuidado e de um ambiente colaborativo também afetará o seu ser e sabe fazer profissional. Portanto, ficam elucidados os fatores que, por meio dos pressupostos pesquisados, impactam favoravelmente ao desenvolvimento dos professores.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se constitui a partir de uma perspectiva qualitativa. Coutinho (2008), em seu artigo “A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade”, traz como discussão os critérios que definem a avaliação qualitativa, como o objetivo de esta sensibilizar quanto sua validade por ser definida por critérios que levam em conta a subjetividade e os aspectos do meio em constante modificação.

[...] De uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “[...] saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p. 42), tentando “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11). (COUTINHO, 2008, p. 7).

Considerando que esta pesquisa leva em conta a subjetividade do sujeito e o ambiente em que ele atua, a pesquisa qualitativa se caracteriza por um método indutivo, onde não há um pressuposto a ser confirmado ou negado para a pesquisa e sim, a partir da coleta e levantamento dos dados, é feita uma análise sobre as informações acerca dos objetivos propostos. Assim como narra Coutinho (2008, p. 7) “os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida que há que pôr à prova, mas com o *objectivo* de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentam generalizações que serão cada vez mais amplas”.

Dentro dessa abordagem e dos objetivos, podemos classificá-la também como exploratória, uma vez que as pessoas que fazem parte do estudo tiveram uma experiência prática direta com o problema pesquisado.

Sobre isso, Selltiz *et al* (1967), citado por Gil (1991, p. 45) afirmam que:

[...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 63).

A partir dos pressupostos, acima destacados, que caracterizam a escolha pela abordagem qualitativa, há que se considerar, também, que, nesta pesquisa os participantes são professores que atuam nas unidades escolares e dela fazendo parte vivenciam todos os dias experiências

que os tornam capazes de relatar os impactos das mesmas sobre seu desenvolvimento, conforme descrito a seguir.

3.1. Participantes

Foram participantes desta pesquisa professores do Ensino Fundamental I e II (ou seja, Anos Iniciais e Finais) da Rede Municipal de Ensino de Taubaté, cujo convite foi feito por meio de grupos de *WhatsApp* para responderem a um questionário com previsão de 600 respostas. O compartilhamento desse convite foi realizado no grupo de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria de Educação, por meio de Coordenadores de Área da Equipe de Práticas Pedagógicas e por intermédio de professores colegas que compartilharam em grupos de professores. O questionário totalizou a participação de 106 professores.

Na segunda parte da pesquisa (participação em entrevista individual), a adesão foi feita a partir da última pergunta do questionário, em que 10 participantes se dispuseram a participar.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Foram instrumentos de pesquisa o questionário e a entrevista semiestruturada individual.

O **questionário** é um instrumento para a coleta de dados “constituído por uma série de questões sobre determinado tema”, como afirma Vieira (2009, p. 15). Nesta pesquisa, o questionário teve por objetivos coletar informações a respeito do perfil sociodemográfico dos professores, assim como sobre o seu desenvolvimento em sua trajetória profissional, aliado ao levantamento de práticas nas escolas das quais passaram que possibilitaram o desenvolvimento do ser e do fazer docente.

O questionário contou com perguntas abertas e fechadas e de múltipla escolha, pois cada uma dessas categorias possibilita um tipo de investigação. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), nas perguntas abertas as investigações são mais profundas e precisas; nas perguntas fechadas, as respostas são mais objetivas, facilitando as tabulações e nas perguntas de múltipla escolha, abrange-se várias facetas de um mesmo assunto.

Os questionários foram elaborados usando a ferramenta do *google forms* e, por isso, aplicados de forma *online*. Sobre isso, Faleiros *et al* (2016, p. 4) afirmam que “A comodidade

de poder responder o questionário no domicílio virtualmente, não ter o trabalho e o gasto de tempo para preparar e enviar o questionário postal, aumenta a taxa de respostas dos questionários virtuais”.

O questionário encontra-se no apêndice A

A **entrevista** foi outro instrumento usado para a coleta de dados. Best (1972, p. 120), citado por Lakatos e Marconi (2003, p.196), enfatiza a entrevista como sendo um instrumento de excelência na coleta de dados da investigação social. Para o autor, "é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados".

Segundo Duarte (2004, p. 215), as entrevistas são fundamentais para “mapear práticas, crenças e valores e se bem realizadas oferecem ao pesquisador um mergulho com profundidade coletando como cada sujeito percebe e significa a sua realidade”. Nesse sentido, a entrevista é essencial a esta pesquisa, pois busca compreender como cada professor percebe sua realidade dentro do espaço escolar como meio de crescimento pessoal e profissional. Por meio das perguntas abertas e de um roteiro semiestruturado, o docente (participante deste estudo) tem a possibilidade de aprofundar e relatar sobre as questões que implicaram e possibilitaram seu processo de desenvolvimento dentro das escolas sobre as quais atuou e/ou atua.

A entrevista foi realizada com cinco perguntas, contando com a participação de 10 professores, sendo 05 professores do Fundamental I e 05 professores do Fundamental II (critério previamente estabelecido), estando 02 professores em início de carreira, 06 professores no meio da carreira e 02 professores em final de carreira (No tempo de carreira não houve previsibilidade).

O roteiro completo para a entrevista encontra-se no apêndice B.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Foi aprovado sob o número 52848621.8.0000.5501.

Primeiramente foi realizado um contato com a Secretária Municipal de Educação via ofício, relatando os objetivos da pesquisa, os participantes, as etapas e instrumentos para coleta de dados. Também foi solicitado à respectiva Secretária Municipal a autorização para a divulgação da Rede de Ensino ao longo do trabalho, justamente para compor o contexto da pesquisa, mas mantendo em sigilo os nomes das escolas e dos professores participantes. Após a devida autorização da Secretaria de Educação, os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental foram convidados a responderem um questionário.

Este convite foi realizado por meio do envio do *link* contendo o questionário para os grupos de *WhatsApp* de coordenadores e diretores das escolas da rede municipal, dos quais esta pesquisadora faz parte, para serem multiplicados aos grupos, também de *WhatsApp*, de professores das escolas.

Ao clicar no *link* do questionário, o professor participante teve acesso, já na primeira seção, ao convite para participar da pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em que foram especificados os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios. Como riscos, ainda que mínimos, os participantes tiveram a possibilidade de não responderem a alguma questão, além de poderem desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem qualquer ônus. Também foram esclarecidos de que todas as questões foram cuidadosamente elaboradas para minimizá-los. Caso existisse qualquer situação maior de constrangimento, por exemplo, o docente seria encaminhado ao serviço público de saúde mais próximo para os devidos procedimentos especializados, o que não aconteceu.

Em contrapartida, o docente foi informado sobre os benefícios ocasionados pela pesquisa, ou seja, que a participação deles neste estudo irá contribuir com o campo da formação de professores e com os estudos sobre a escola e sobre o desenvolvimento profissional docente em um ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional. Em todas as etapas, os participantes tiveram sua identificação mantida em sigilo, garantindo-lhes o anonimato.

As respostas ao questionário iniciaram-se em 03 de março de 2021, tendo neste mês 50 participações. No mês de abril, 19 participações, no mês de junho, 03 participações, e no mês de julho, 34 participações, totalizando 106 participantes.

Após a devolutiva dos questionários foi feita uma verificação de quais professores aceitaram conceder uma entrevista semiestruturada e individualizada para contar de maneira mais aprofundada e detalhada sobre as práticas que tornam um ambiente escolar propício ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Foram deixados 25 contatos, desses foram selecionados os 05 primeiros da lista do Fundamental I (Anos Iniciais) e os 05 primeiros da lista do Fundamental II (Anos Finais). Alguns contatos deixados via e-mail e watsapp, não eram respondidos, na demora do retorno seguia-se a lista. Enquanto iniciava-se a entrevista com os contatados, seguia-se também o compartilhamento do questionário na busca de mais participantes e maior número de dados, onde os 05 primeiros entrevistados se posicionaram para colaborar com o compartilhamento em seus grupos escolares, reforçando a importância das respostas. Nesse movimento fizeram a indicação de colegas que responderam ao questionário e que se dispunham a dar entrevista, podendo direcionar o contato direto à pesquisadora. Sendo assim, dos 10 professores entrevistados, 05 foram dos contatos deixados e 05 por indicação dos entrevistados.

Devido a este contexto de incertezas com a pandemia da Covid 19, essas entrevistas foram realizadas de forma *online*, utilizando a ferramenta do *google meet*. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Os dados advindos dos questionários foram analisados de forma descritiva, por meio do *software* Excel, considerando as respostas que norteiam o objetivo da pesquisa, tabulando aspectos que caracterizam práticas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Os dados advindos das entrevistas foram transcritos e tratados inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ.

Segundo Souza *et al* (2018), o uso de *software* possui vantagens no processo de análise de dados, entre elas estão o auxílio na organização e separação das informações, além de aumentar a eficiência e a facilidade na localização de segmentos de texto e agilidade no processo de codificação.

O IRaMuTeQ é um desses *softwares* livres citados por Souza *et al* (2018, p. 2)

Um desses softwares livres é o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa, mas que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. O IRAMUTEQ é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo software estatístico R. No Brasil, ele começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas

de representações sociais, entretanto, outras áreas também se apropriaram do seu uso, e contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras.

No caso desta pesquisa, foram utilizados os seguintes dados advindos do IRaMuTeQ para a análise: Nuvem de Palavras, Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude e Análise Fatorial.

A partir desses arquivos foi realizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977). De acordo com Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Esta análise pode ser mais objetiva sobre os dados coletados, como também pode buscar significados mais interpretativos.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o *tratamento descritivo* constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características *sistemática e objetiva*, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que se insista nelas. (BARDIN, 1977, p. 34).

No caso desta pesquisa a Análise de Conteúdo foi realizada considerando as categorias temáticas apresentadas nas falas dos participantes. No processo de análise foi feita uma triangulação entre contexto, as narrativas dos docentes e os pressupostos teóricos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O perfil dos professores

Os 106 professores, participantes deste estudo, são apresentados considerando os elementos referentes a: (i) gênero e idade; (ii) escolaridade e tempo na docência; (iii) atuação profissional; e (iv) jornada de trabalho.

(i) Gênero e idade

Em relação a como os professores se identificam quanto ao **gênero**, há uma predominância do feminino. Nesta pesquisa, 70% dos professores responderam pertencer ao gênero feminino. Sobre isso, Gatti *et al* (2019) apontam que essa característica faz parte da trajetória de escolarização da mulher e está ligada ao fato da ampliação dos cursos normais e a sua entrada no mercado de trabalho como professora primária. Essa predominância também é destacada por Gatti *et al.* (2019, p.161) quando fala dos cursos de licenciatura em sua pesquisa.

No conjunto das estudantes do sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%.

Já em relação à **idade** dos professores, há uma distribuição em diferentes intervalos, com equilíbrio para os intervalos de 31 e 40 anos; 41 e 45 anos; 46 e 50 anos e 51 e 55 anos.

Interessante compreender que, neste estudo, há um equilíbrio entre as faixas etárias a partir dos 31 anos até os 55 anos. Se analisadas em comparação com o tempo de carreira, será possível verificar que esta pesquisa contou com a participação de docentes com experiência de vida e de atuação profissional.

(ii) Escolaridade e tempo na docência

A pesquisa também demonstrou que em relação ao **nível de escolaridade** dos professores participantes, há uma predominância para a Pós-graduação completa. Dos 106 professores, 63% possuem cursos de pós-graduação lato sensu completos.

A esse dado podemos perceber que há uma busca pela continuidade na formação da maioria dos professores. Estes, em entrevistas, relataram a busca por aprimoramento como necessária para responder aos desafios atuais de sala de aula e para ascender na sua vida funcional em termos de titulação a ser usada no processo de atribuição de aulas.

A fala de um professor participante da entrevista revela sua busca pela formação continuada em instituição acadêmica não só pela titulação, mas também para ajudar no seu fazer docente e aprimoramento profissional.

E a formação eu sempre tive essa preocupação para poder trabalhar melhor com a escola e com os alunos. As minhas pós todas foram nessa área para poder ter um conhecimento melhor, para poder trabalhar melhor com os alunos. (Participante 5).

Em contrapartida, a fala de outro professor na entrevista revela o incômodo das constantes mudanças de escolas. A titulação contribui para que os professores aumentem suas pontuações e consigam uma classificação melhor na atribuição, provocando constantes mudanças no grupo:

Desde 2013 eu consegui passar por umas 12 escolas. De vez em quando você consegue repetir aquela mesma escola, mas normalmente muda. Esse ano eu consegui pegar a escola 1. Eu acho legal conseguir manter. (Participante 2)

Nesse sentido, é possível compreender que o nível de escolaridade, sobretudo quando acrescido de cursos de pós-graduação lato sensu, está intimamente ligado com a atuação profissional docente e com o tempo na carreira, itens destacados a seguir.

Em relação ao **tempo de carreira na docência**, 8% dos professores participantes têm entre 1 e 5 anos de carreira, 13% entre 5 e 10 anos, 42% entre 10 e 20 anos de carreira e 36% entre 20 e 30 anos de carreira. Considerando as fases do Ciclo de Vida Profissional, observadas por Huberman (1989), grande parte dos docentes desta pesquisa encontram-se em um momento de estabilização na carreira, ou seja, entre 10 e 30 anos. Apenas 8% são considerados como iniciantes na profissão.

Esses dados nos levam a inferir que grande parte das respostas por eles fornecidas são reflexo de uma atuação profissional já refletida e experienciada no campo das práticas educativas e do contexto da escola. São narrativas de professores com maturidade e experiência profissional.

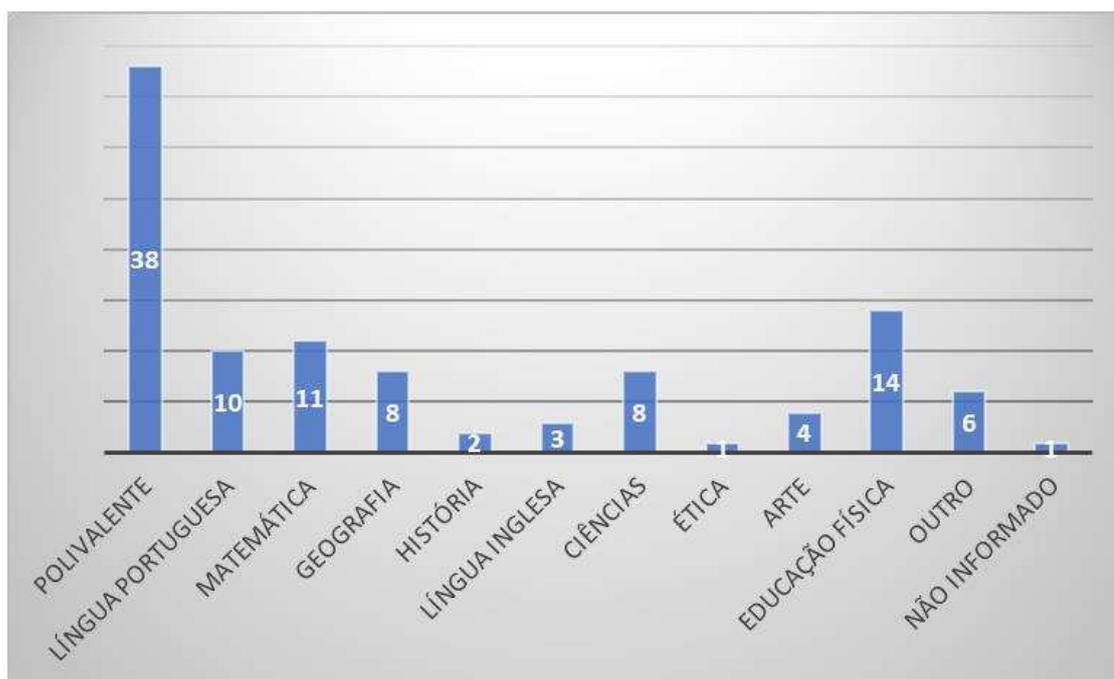
(iii) Atuação profissional

Com relação à atuação profissional, objetivou-se compreender qual o segmento os docentes atuam, em quais disciplinas, e em que tipo de escola, se urbana ou rural.

Considerando o **segmento em que atuam** nas escolas, foi possível observar uma variação entre docentes trabalhando no Ensino Fundamental I e II: 46 professores do Fundamental II (Anos Finais) e 45 professores do Fundamental I (Anos Iniciais). Portanto, não há predominância dos docentes de um único segmento de ensino.

Já em relação à sua **principal disciplina de atuação**, houve uma variação entre: Polivalente, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Inglesa, Ciências, Ética e Projeto de Vida, Arte, Educação Física e Outro (figura 3).

Figura 3 – Predominância da Disciplina de Atuação



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 106 professores participantes, 38 professores declararam ser polivalentes, por ministrarem aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Os que assinalaram outro (6) e não informado (1), na questão sobre o segmento que atuam, afirmaram serem, também, professores do Ensino Fundamental I. Na disciplina de Língua Portuguesa foram 10 professores a responderem essa pesquisa, em Matemática foram

11 professores, Geografia, 08 professores, História, 02 professores, Língua Inglesa 03 professores, Ciências 08 professores, Ética 01 professor, Arte 04 professores, Educação Física 14 professores. Ainda que 38 professores tenham declarado atuar como polivalentes no Ensino Fundamental I, os demais permeiam o Ensino Fundamental II em diferentes componentes curriculares, o que apresenta, para este estudo, uma compreensão mais abrangente das realidades vividas no interior da escola.

Sobre lecionarem na **zona urbana ou rural**, apenas 4% informaram atuar na zona rural e 94% encontra-se lotado nas escolas da zona urbana.

(iv) Jornada de trabalho

Em relação à jornada de trabalho, verificou-se a quantidade de escolas que os professores trabalham, em que tipo de rede de ensino, a carga horária e a faixa salarial.

A questão para saber em **quantas escolas os professores lecionam** mostrou que, apesar da rotatividade anual dos professores em escolas diferentes, eles conseguem escolher as aulas e/ou turmas. Destes 106 participantes, 67% dos professores informaram que atualmente estão lecionando somente em uma escola (71 professores). Na opção de atuar somente em duas escolas ficaram 26% dos professores (28 docentes). Esse é um dado interessante, pois se somados esses percentuais, há um total de 93%, o que possibilita melhor conhecimento da comunidade escolar e investimento nas relações com a gestão, colegas de trabalho e alunos durante o ano.

É importante considerar essa informação, pois as reflexões apontadas por esses docentes, ao longo desta pesquisa, são fruto de uma atividade profissional que se desenvolve ou em uma única escola ou em duas, o que é muito diferente de reflexões realizadas por professores que precisam estar em quatro ou cinco escolas ao longo de uma mesma semana. Essa realidade só foi apontada por um professor, que afirmou trabalhar em quatro escolas.

Os professores foram questionados, também, sobre **qual Rede de Ensino têm mais tempo de atuação**, sendo as opções Particular, Municipal, Estadual.

Os dados demonstram que 73% dos professores participantes têm mais tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, correspondendo a um número de 78 docentes e 20% declararam ter mais tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino, correspondendo a um número de 21 professores.

Com essa informação, verifica-se que as respostas dos participantes sobre as relações existentes nas escolas e sobre sua experiência profissional estão ligadas fortemente ao cotidiano da docência na escola pública, com ênfase na escola pública municipal.

Para compreender a **faixa salarial** dos professores foram disponibilizadas três opções: entre R\$ 2.000,00 e R\$5.000,00, entre R\$6.000,00 e R\$10.000,00 e entre R\$11.000,00 e R\$15.000,00.

Os dados levantados demonstram que a faixa salarial de 74% dos professores (79 docentes) está entre R\$2.000,00 e R\$5.000,00 e de 24% dos professores (25 docentes) está entre R\$6.000,00 e R\$10.000,00. A faixa salarial de R\$11.000,00 a R\$15.000,00 e a opção “outro” foram apontadas, respectivamente, por apenas um docente cada uma.

Essa questão salarial somada aos dados da carga **horária** vem revelar que a maioria destes professores trabalham de 31 a 40 horas-aula semanais, distribuídas no período da manhã e da tarde, ficando a maior parte do tempo exercendo e se dedicando à profissão docente. Somados os fatores de tempo de trabalho, anos de carreira e faixa salarial justifica a escolha da opção de falta de valorização quando questionados sobre os obstáculos ao desenvolvimento profissional.

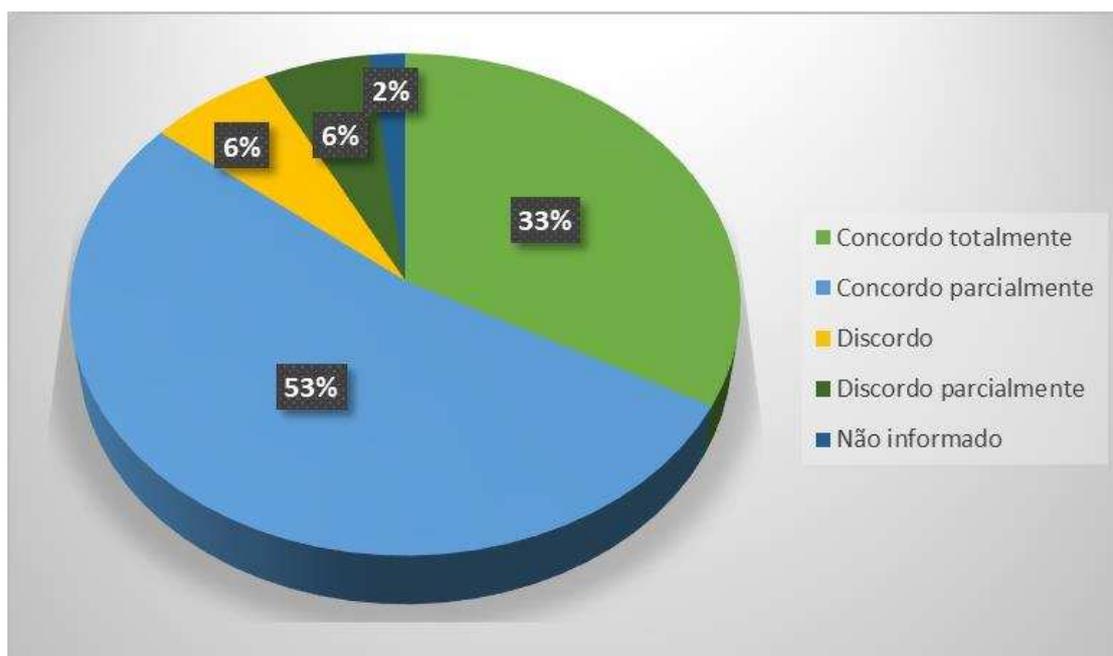
Nesse sentido, relacionando **faixa salarial, rede em que trabalha e tempo de magistério**, há uma informação que é alarmante: grande parte dos docentes ganha até R\$5.000,00, o que não é um salário alto - sobretudo se formos considerar que alguns deles talvez sejam os provedores de suas famílias -; trabalha em uma única escola e em uma única rede de ensino pública (municipal) há mais de dez anos. Esse ponto merece uma atenção especial neste trabalho e em trabalhos posteriores, sobretudo no sentido de promover uma reflexão sobre a implementação de políticas e programas de valorização do magistério que precisam contemplar, entre outros aspectos - como o estudo do bem-estar e das relações pessoais e profissionais no ambiente de trabalho -, a remuneração desses docentes, tanto quando ingressam na docência, quanto na medida em que vão avançando nos anos de profissão.

4.2 – A Escola como um espaço de Aprendizagem e Desenvolvimento

Os professores foram questionados se consideravam **a escola como espaço de trabalho, aprendizado e desenvolvimento** (figura 4). A proposta para a resposta era avaliar o

grau de concordância dos docentes (Escala *Likert*) em cinco pontos: do “concordo totalmente” ao “discordo totalmente”.

Figura 4- A escola como espaço de desenvolvimento e aprendizado



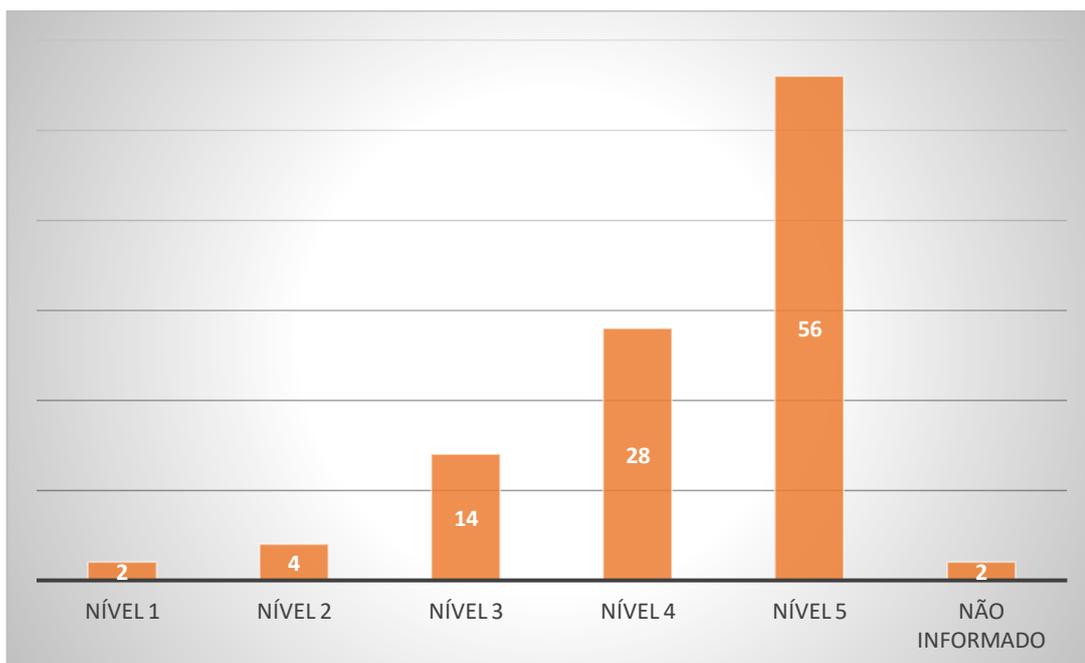
Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apontam que 53% (56 professores) concordaram parcialmente e 33% (35 professores) concordam totalmente com a escola ser um espaço de desenvolvimento e aprendizado. Discordaram de a escola ser um espaço de desenvolvimento e aprendizado, 7%, e 6% discordaram parcialmente. Houve dois participantes que não marcaram nenhuma das opções (2%).

Se somados os “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”, há um total de 86% de respostas, o que indica um grande número de professores que concordam com essa afirmativa. No entanto, essa resposta não significa que os docentes afirmam que a escola em que atuam seja um espaço de desenvolvimento e aprendizado, mas que concordam que a escola deva ser esse ambiente. Ao mesmo tempo, não há como desconsiderar os 13% dos docentes que discordam e discordam parcialmente desta afirmação. Isso desperta um alerta de que a escola talvez não tenha sido (e nem esteja sendo) um espaço de formação, desenvolvimento e aprendizagem para eles.

Por outro lado, quando questionados sobre o grau de importância **da experiência em sala de aula** para o seu próprio aprendizado e desenvolvimento, mais da metade dos participantes deu nota máxima para este quesito (figura 5).

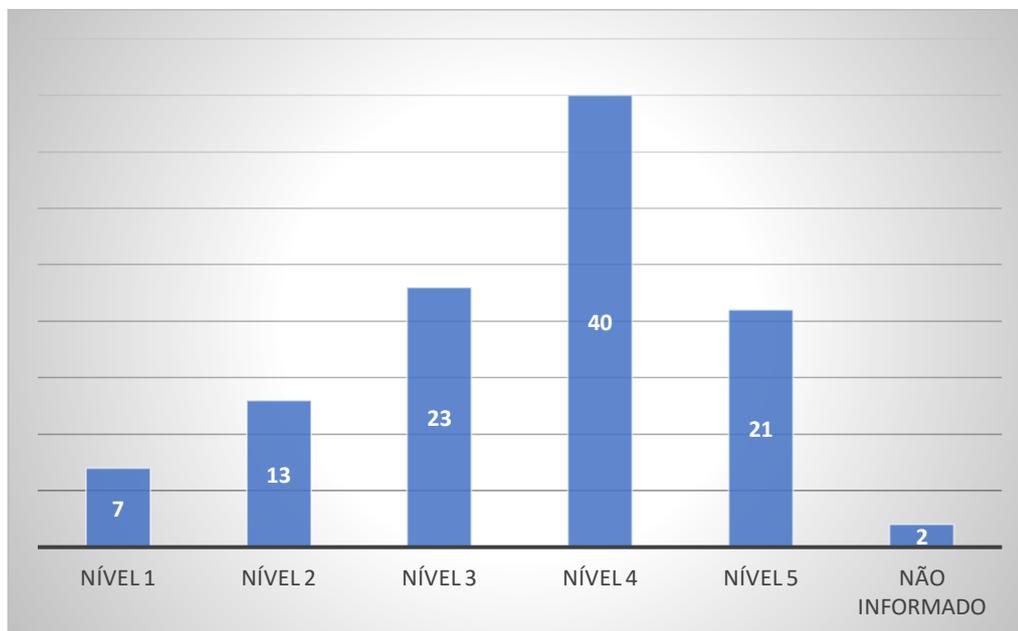
Figura 5- Contribuição da experiência em sala de aula para o aprendizado e desenvolvimento



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 106 docentes, 56 deram nível 5 para esta afirmação; 28 professores atribuíram nível 4; 14 deram nível 3; 4 atribuíram nível 4 e 2 docentes atribuíram nível 1 a essa afirmação. Percebe-se que a experiência em sala de aula é uma das práticas apontadas pelos professores com grande grau de importância no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Já quando são convidados a avaliar a **contribuição das orientações e do acompanhamento pedagógico** para o seu próprio aprendizado e desenvolvimento, que na Rede de Ensino Municipal de Taubaté é realizado pelo Coordenador Pedagógico (que faz parte da equipe gestora), os níveis mais altos não foram assinalados (figura 6).

Figura 6– Nível de contribuição das Orientações e Acompanhamento Pedagógico

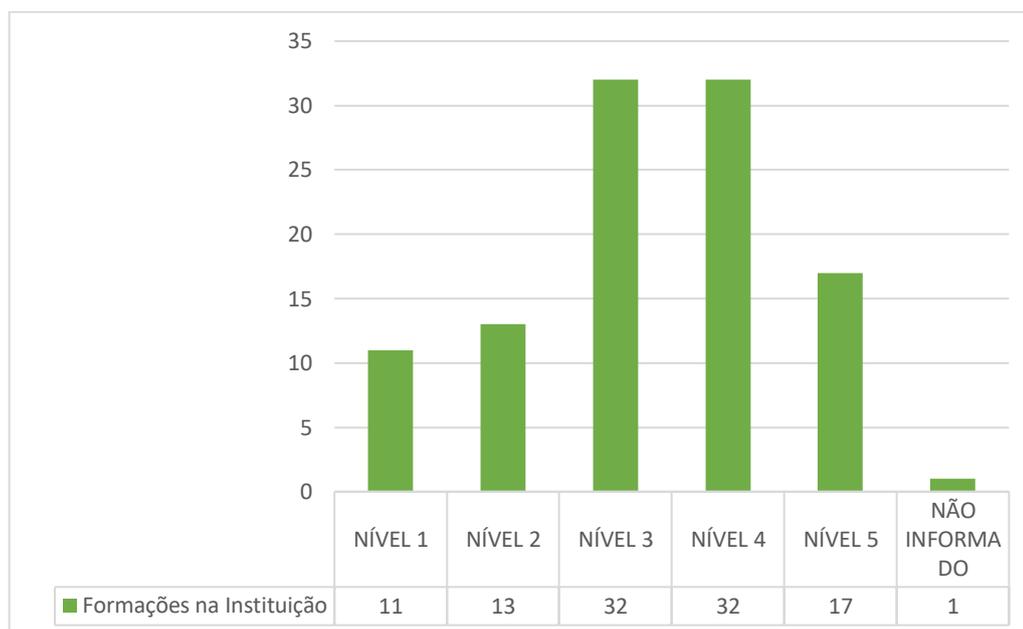
Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado na figura 7, os docentes avaliam a contribuição que as orientações e acompanhamento pedagógico dão ao seu desenvolvimento e aprendizagem com nível 4, majoritariamente (40 votos), seguido de nível 3 (23 votos). Em terceiro lugar está a avaliação de nível 5 (21 votos), de nível 2 (13 votos) e nível 1 (7 votos).

Diferentemente do alto valor atribuído às experiências em sala de aula, representado na soma das notas em nível 4 (28) e 5 (56), que totaliza **84 votos**, a concordância com a contribuição que o Coordenador Pedagógico oferece ao desenvolvimento e aprendizagem dos docentes foi avaliada com nível 4 por 40 e com nível 5 por 21 professores, totalizando **61 votos**. Esse também é um dado interessante, sobretudo se comparado aos estudos de Almeida (2000). A autora discute a importância do papel do Coordenador Pedagógico na escola como o profissional que, dentre outras atribuições, contribui com o planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos formativos do professor. No caso desta pesquisa, os docentes atribuem muito mais os seus processos de aprendizagem à experiência profissional do que às intervenções realizadas pelo Coordenador. Uma hipótese para isso pode ser a de que este é um cargo relativamente recente na Rede de ensino de Taubaté. Ele foi implementado no ano de 2014 e, por isso, aos poucos, está se configurando como uma prática na rede.

Se a contribuição das experiências profissionais foi apontada com nível 5 e as orientações oferecidas pela coordenação pedagógica com nível 4 pelos professores em relação ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, as **formações promovidas pela Rede Municipal** foram avaliadas, com empate, nos níveis 3 e 4 (figura 7).

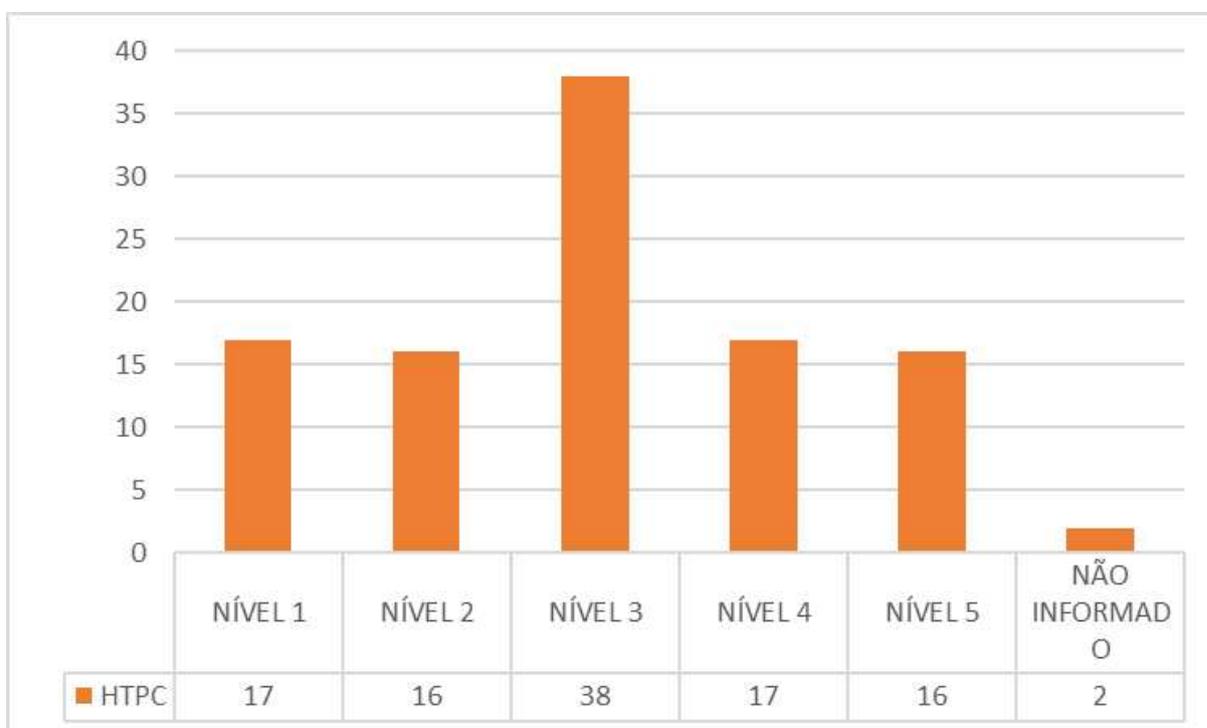
Figura 7- Contribuição das Formações proporcionadas pela Rede de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado na figura 7, os professores declararam que as formações promovidas pela Rede de Ensino contribuem para a sua aprendizagem e processo de desenvolvimento em níveis 3 e 4, majoritariamente. Esses níveis foram assinalados por 32 professores cada um, totalizando 64 votos. Em seguida, 17 docentes assinalaram o nível 5; 13 professores o nível 2 e 11 professores o nível 1. Apenas 01 professor não informou a opção. Se somados os docentes que atribuíram níveis 4 e 5 para essa atividade formativa, tem-se um total de **49 votos**, índice abaixo do atribuído à formação do CP (61 votos) e da experiência profissional (84 votos).

Já em relação a quanto o **Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo** contribui com a formação dos professores dentro do próprio ambiente escolar, o nível 3 teve o maior número de apontamentos, com 38 votos (figura 8).

Figura 8- Contribuição do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Fonte: Dados da Pesquisa

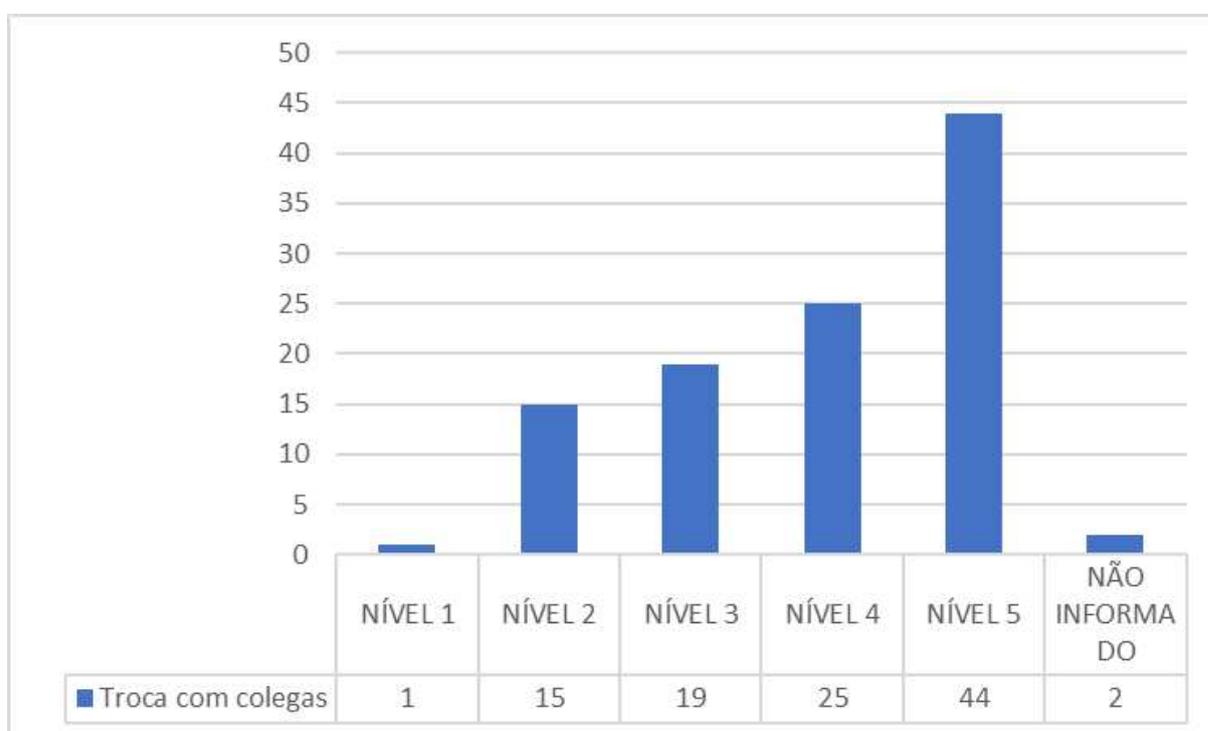
O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, cujo objetivo é discutir semanalmente sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre o currículo, sobre a escola e sobre o próprio processo de formação docente em grupos menores e mais focado na dinâmica escolar, tem sido apontado como um espaço propício para o desenvolvimento profissional, como apontam os estudos de Almeida (2014) e Fusari (2014).

No entanto, no caso desta pesquisa, grande parte dos professores (38 docentes) atribuíram nota 3 a este quesito ao relacionarem-no com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Se somados os docentes que atribuíram nota 4 a esse momento (17 professores) e nota 5 (16), tem-se um total de **33 votos**, valor igual a soma das notas para os níveis 1 (17 docentes) e 2, (16 docentes). Apenas 2 professores participantes não informaram a opção.

Nesse sentido, a avaliação sobre o HTPC, realizada pelos docentes, é outro elemento de atenção importante para a análise de seu planejamento, execução e avaliação quanto à contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento da docência.

As **trocas com os colegas** vêm sendo apontada por Imbernón (2009, p. 64) como uma prática que contribui fortemente para o desenvolvimento e aprendizado dos professores: “Uma prática social como a educativa precisa de processo de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.” Essa opção foi inserida para que os professores pudessem atribuir o grau de contribuição dessa prática para a sua formação (figura 9).

Figura 9 - Contribuição das trocas com os colegas para o desenvolvimento e aprendizagem



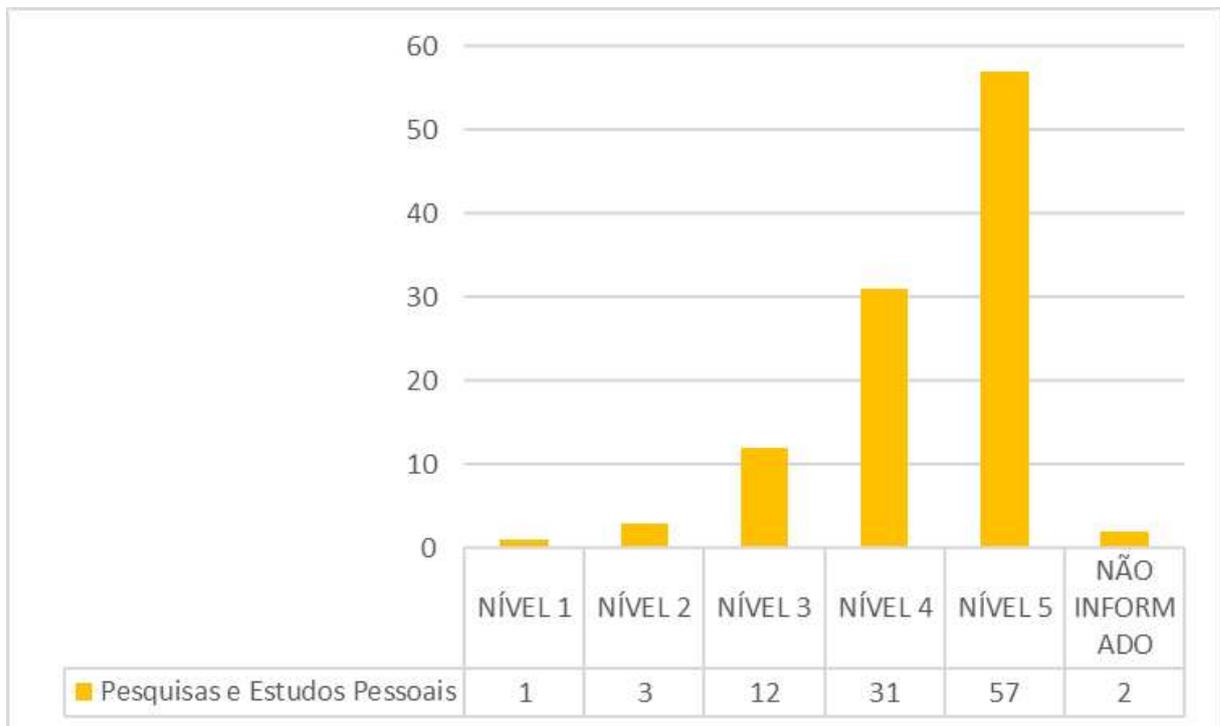
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos professores participantes deste estudo, a troca entre os colegas foi um item avaliado por 44 docentes com nível 5, ou seja, apontado por eles como de extrema relevância para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O nível 4 foi atribuído por 25 professores, em seguida 19 professores marcaram nível 3, 15 professores marcaram nível 2 e 1 professor marcou nível 1. Constatou-se 2 participantes que não informaram a opção. Se somados os níveis 4 e 5, tem-se um valor de **69 votos**, número inferior apenas à menção à

experiência em sala de aula como um momento apropriado para o desenvolvimento profissional e para a aprendizagem.

Pesquisas e Estudos pessoais foi outro elemento colocado para que os professores pudessem avaliar em relação ao seu aprendizado e desenvolvimento (figura 10).

Figura 10- Contribuições das Pesquisas e Estudos Pessoais



Fonte: Dados da pesquisa

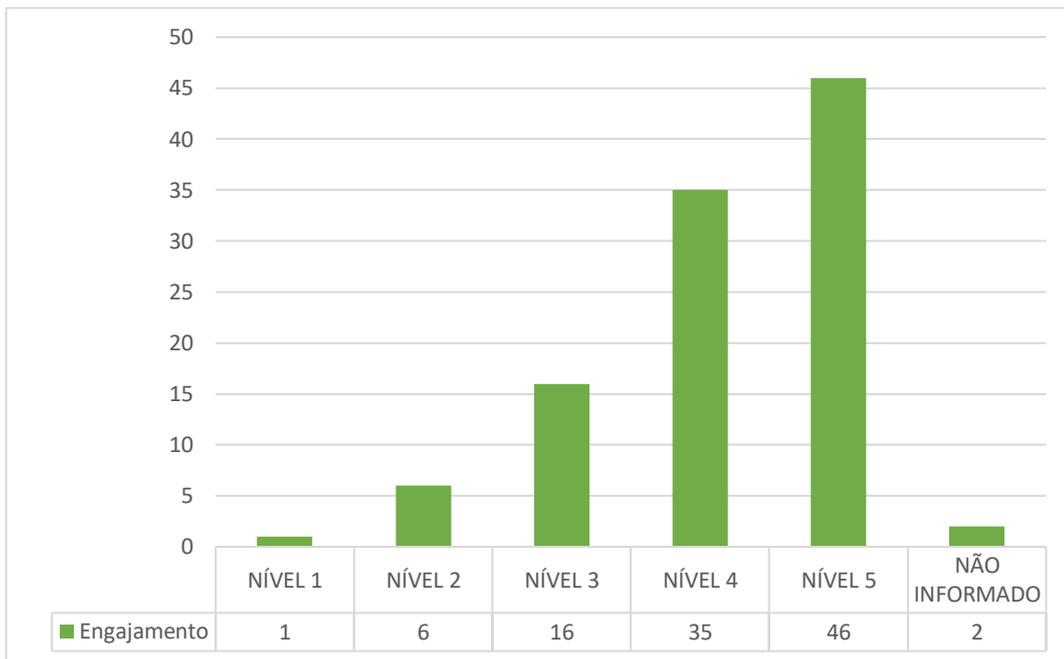
A essa prática foi atribuído nível 5 pela maior parte dos professores: 57 docentes a consideraram de grande relevância para seus aprendizados e desenvolvimento. O quantitativo de 31 professores atribuiu nível 4 para pesquisas e estudos pessoais; 12 professores atribuíram nível 3. O nível 2 foi escolhido por 3 professores e o nível 1 por um professor. Não informaram o nível 2 professores. Se somados os níveis 4 e 5 tem-se **88 votos**, número maior que aqueles atribuídos a experiência em sala de aula e troca entre colegas de profissão.

A ideia do formar-se, conforme afirma Nóvoa (2017), remete ao aprendizado ao longo da vida, à formação contínua, e deve subsidiar todo o processo formativo dos professores, ao longo de sua carreira. Para o autor, esse processo está vinculado ao processo formativo integral dos docentes: pessoal e profissional. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 90) “uma hora por

semana, dedicada a um artigo, oferece acesso a, no mínimo, quatro novas ideias e novos insights por mês.”

Quando questionados em relação a **quanto se sentem engajados** nas escolas das quais lecionam, 46 professores atribuíram nível 5 a este item (figura 11).

Figura 11- Nível de engajamento na escola que trabalha



Fonte: Dados da pesquisa

Além dos 46 professores que atribuíram nível 5 para o quanto se sentem engajados na escola em que trabalham, 35 professores atribuíram nível 4; 16 atribuíram nível 3; 6 professores atribuíram nível 2; 1 professor escolheu o nível 1 e 2 professores não informaram. Este é um dado que impele a um desdobramento das reflexões sobre a compreensão do que, inicialmente, os professores compreenderam sobre o termo “engajamento”. Como a questão não especificava se esse “engajamento” se tratava do seu próprio engajamento em relação aos projetos da escola, à escolha das metodologias e no trato com os membros da equipe gestora, também poderia existir uma compreensão de que a questão estava solicitando a avaliação do professor em relação ao seu engajamento em relação aos alunos, suas famílias e/ou à comunidade educativa.

Ao comparar essas respostas com outros eixos avaliativos do questionário e da entrevista (analisados mais adiante), é possível compreender que, de um modo geral, os professores

realizam uma boa avaliação de si, de suas práticas, de suas relações com as equipes e com os alunos e avaliam de forma não tão positiva alguns programas realizados pela secretaria e as políticas implementadas de valorização profissional.

Esse aspecto é importante para ser analisado, pois o engajamento influencia e impacta nas ações dos professores na adesão de projetos e na participação em soluções para melhorar a escola. Marchesi (2008, p.123) acredita que “O sentimento de pertencimento a um grupo contribui para a autonomia e o equilíbrio pessoal”. Quando os professores se declaram engajados em relação à escola (colegas de trabalho e equipe gestora), pressupõe-se que empreendam ações que manifestem esse pertencimento.

Os professores também foram arguidos em relação ao quanto se sentiam **confortáveis em partilhar suas práticas com os colegas**. Dentre as respostas, foram ofertadas três opções: Sim totalmente; Sim parcialmente e Não (figura 12).

Figura 12- Confortabilidade em partilhar práticas com colegas



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstraram que 69% dos professores declararam se sentir totalmente confortáveis em partilhar suas práticas com os colegas (73 docentes). A opção “sim, parcialmente” foi escolhida por 28% dos professores (30 docentes). A opção de não se sentir confortável em partilhar as práticas com colegas foi apontada por 1 professor (1%). Não informaram a opção 2 professores. Constatamos que a predominância nos dados foi de professores que se sentem confortáveis em partilharem suas práticas com os colegas. Sobre isso,

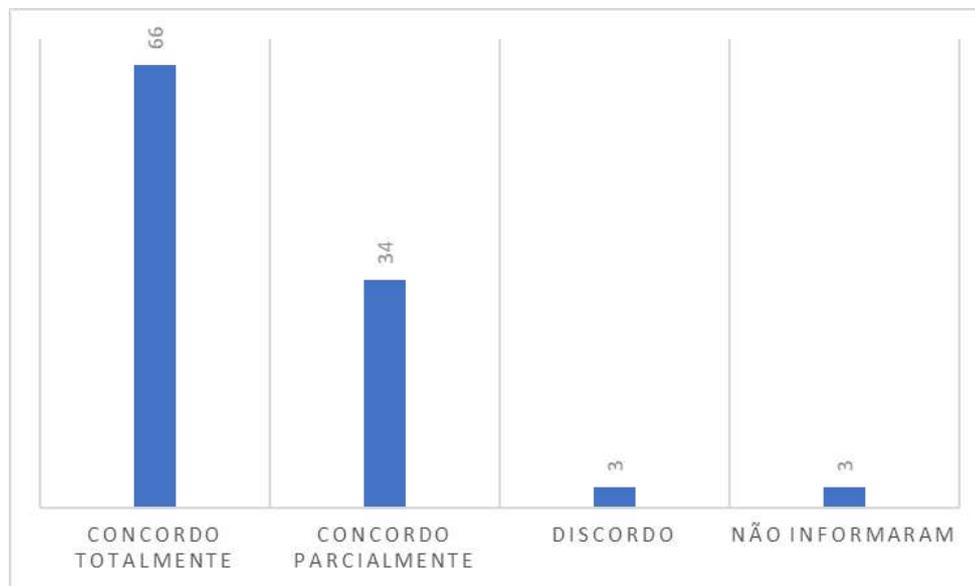
Marchesi (2008, p. 118) afirma que a “cultura da confiança ajuda os professores a colaborarem com os colegas, a expressarem seus sentimentos, a reclamarem ajuda quando necessário, a sentirem que estão seguros no trabalho e a se preocuparem também com a situação dos outros”.

A **Observação e o Feedback** são duas práticas destacadas por Hammerness *et al* (2019, p.312) como importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes:

A verdadeira expertise adaptativa para um profissional de ensino envolve uma profunda avaliação do valor de buscar ativamente o feedback de diversas fontes, de modo a tomar as melhores decisões para as crianças e continuar aprendendo ao longo da vida (HAMMERNESS *et al*, 2019, p.312).

Quando questionados sobre isso, a maioria dos professores participantes da pesquisa acreditam que a observação e o feedback contribuem para seu desenvolvimento profissional (figura 13).

Figura 13- A contribuição para o desenvolvimento através da Observação e do Feedback



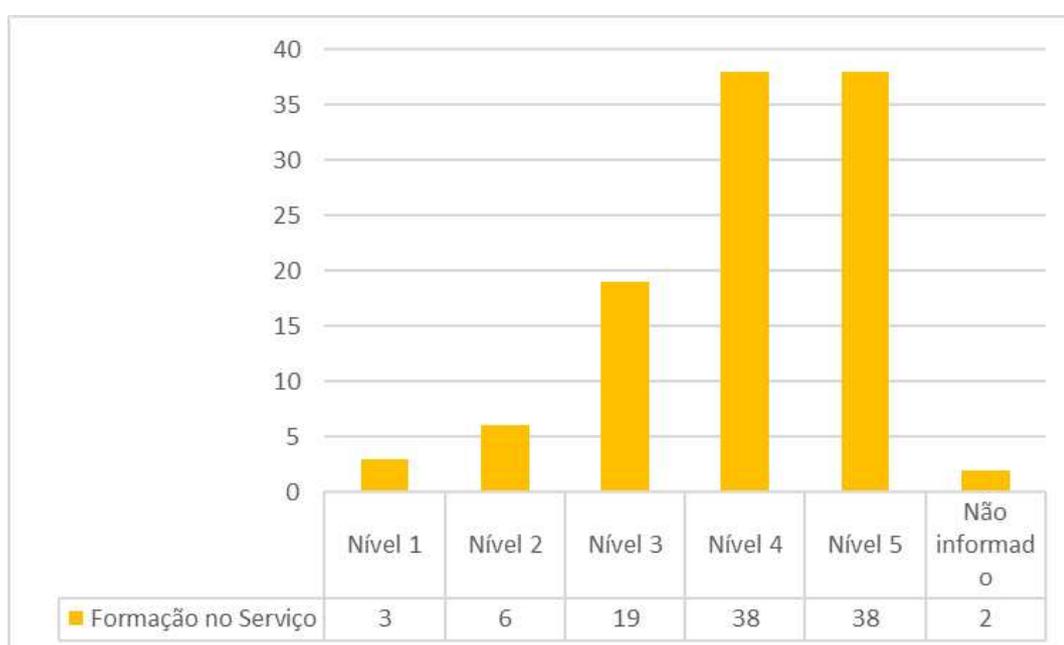
Fonte: Dados da pesquisa

62% dos professores participantes concordam totalmente que a observação e o feedback contribuem para o desenvolvimento deles, o equivalente a 66 docentes. A opção concordo parcialmente atingiu um percentual de 32%, correspondendo a 34 professores. Discordaram 3% dos professores (3 docentes) e outros 3% não informaram nenhuma opção. Hammerness *et al*

(2019) apresentam evidências de que essa prática é procurada pelos professores que são abertos à aprendizagem ao longo da vida.

Quando questionados sobre **a relevância da formação no serviço**, ou seja, aquela realizada na escola, também pode-se observar uma avaliação positiva dos docentes (figura 14).

Figura 14 – Importância da Formação no serviço



Fonte: Dados da pesquisa

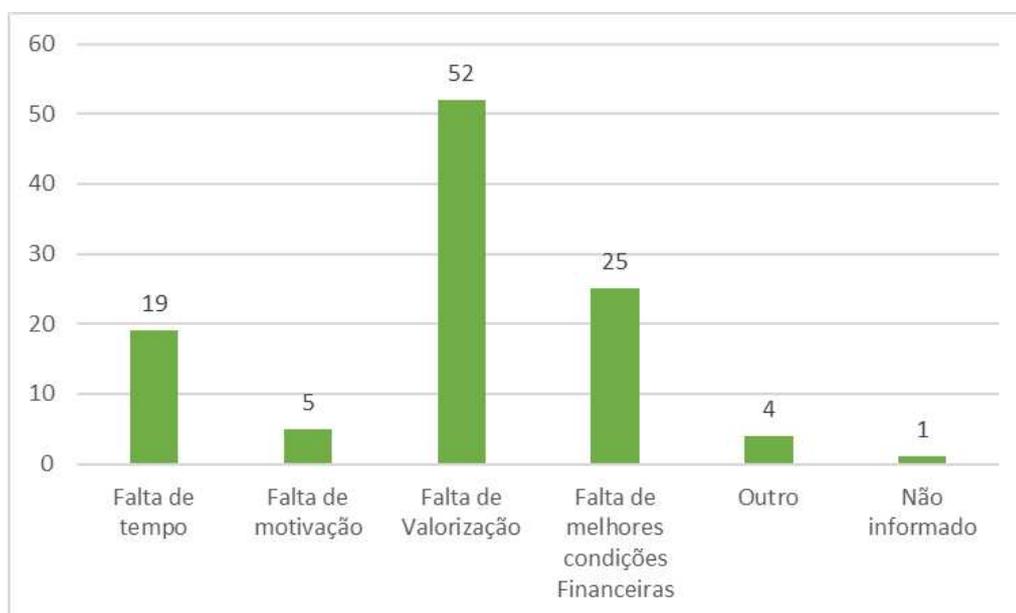
Em relação à ação da Formação no serviço, 38 professores atribuíram nível 5 e outros 38 professores, o nível 4, o que indica que esses docentes acreditam que a formação que acontece na escola é de grande importância para suas práticas em sala de aula. 19 professores atribuíram nível 3 para esta ação. O nível 2 foi escolhido por 6 professores e 3 professores optaram pelo nível 1. Não informaram sua opção 2 professores.

Sobre isso, Imbernón (2009, p.35) aponta que “a formação deve aproximar-se à escola e partir de situações problemáticas dos professores”, mas não é isso o que acontece em muitas escolas, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação. No caso desta pesquisa, essa reflexão de Imbernón (2009) sobre as temáticas das formações está expressa no grau de relevância atribuído pelos professores nos níveis 4 e 5. Quanto mais as

formações focarem nos problemas reais da escola mais elas irão contribuir para prática em sala de aula, atingindo uma maior importância pelos professores.

Esta pesquisa procurou, ainda, compreender quais **obstáculos**, na perspectiva dos professores, dificultam seu desenvolvimento profissional. As opções apresentadas foram: Falta de Tempo, Falta de Motivação, Falta de Valorização, Falta de melhores Condições Financeiras e Outro (figura 15).

Figura 15- Obstáculos que dificultam o desenvolvimento profissional



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram que 49% dos professores (52) apontaram como obstáculo para o seu desenvolvimento profissional a falta de valorização. 23% dos professores (25) apontaram a falta de melhores condições financeiras. A falta de tempo foi atribuída por 18% dos professores (19); 5% destacaram a falta de motivação (5); 4% indicaram a opção outro (4) e 1% (1) professor que não informou nenhuma opção.

Ao fazer um panorama da situação da Educação e dos professores, Imbernón (2010 p. 15), cita a frase de um poeta: “O nível cultural de um país é medido pelo salário dos professores, e muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo em que seus docentes são mal pagos.” Essa frase demonstra o que os dados apontam em relação à falta de valorização apontada pelos professores e sua relação direta com a falta de melhores condições financeiras,

citadas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que é a experiência prática do dia a dia com os alunos. Sobre isso, Aitchinson e Graham, citados por Day (1999, p.91), afirmam que “De facto, poder-se-á dizer que não aprendemos a partir da experiência, mas que essa experiência ‘tem de ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de modo a transformar-se em conhecimento”.

Dessa forma, podemos dizer que a experiência, para esses professores, é uma forma de aprendizado, porém após ser refletida e analisada, porque nem toda experiência pode ser positiva ou educativa.

Outras palavras que foram destacadas pelos docentes e estão intimamente relacionadas foram: TROCA, citada 14 vezes, TROCAR, citada 7 vezes, TROCAS citada 4 vezes e COLEGA citada 12 vezes. Estas palavras explicitam que um grande número de professores citou como contribuição para seu desenvolvimento e aprendizado a TROCA COM OS COLEGAS, o que pressupõe inferir que a colaboração entre os docentes é um processo valorizado por eles. Hoje muitos relatam que ela ocorre de maneira informal em momentos de café e pelos corredores da escola.

Possibilitar que estas trocas façam parte, de forma intencional, dos momentos formativos, associados às problemáticas que o contexto escolar enfrenta, além de ajudar na solução dos problemas, cria um clima de colaboração que, conforme aponta Marchesi (2008), contribui para manter o ânimo, influenciando diretamente no bem-estar dos professores e impactando seu eu pessoal e profissional, pois como afirma Marchesi (2008, p.121) “É preciso sentir-se bem para educar bem [...]”

4.3 As entrevistas: mergulhando na subjetividade e na verdade dos professores

As dez entrevistas, realizadas com os docentes que se dispuseram a concedê-las, revelam as experiências dos professores e suas percepções no - e sobre - o ambiente escolar. Inicialmente, realizou-se uma primeira categorização do material das entrevistas, ou seja, de todas as narrativas concedidas pelos professores. Essa primeira categorização foi compilada em uma Nuvem de Palavras, tratada pelo *software* Iramuteq, que realiza uma primeira análise lexical do *corpus* (conjunto de todas as entrevistas). Essa análise apresenta as palavras mais

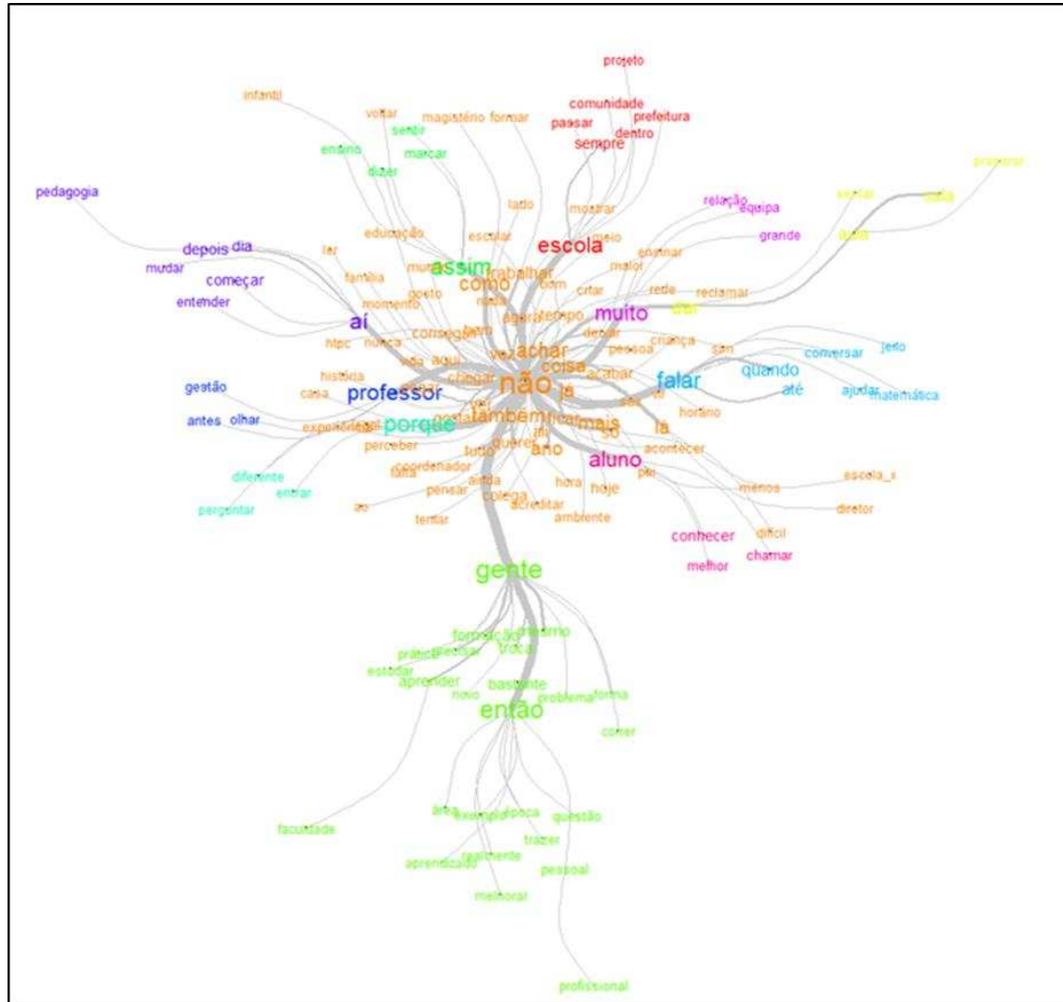
Devido ao tema da entrevista, as palavras ESCOLA, PROFESSOR e ALUNO são muito citadas nos discursos analisados. Estas três palavras estão intimamente relacionadas, sendo a ESCOLA o ambiente onde estão sendo levantadas as ações que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional do PROFESSOR e sendo o ALUNO parte desse processo de aprendizado como também o principal impactado com esse processo.

A palavra MUITO aparece tanto como substantivo como também na situação de advérbio de intensidade das situações percebidas pelos entrevistados na docência.

Na análise de similitude a palavra central NÃO aparece em destaque com muitas palavras orbitando, relacionadas às percepções docentes com falas em aspecto negativo, demonstrando que muitas coisas ainda fazem parte de um discurso e não da prática (figura 18). Ainda é possível relacionar que o destaque da palavra NÃO se relaciona com o ciclo da carreira que estes professores entrevistados se encontram. Grande parte dos participantes têm entre 10 a 30 anos de carreira que, segundo Day (1999, p. 106), “Nesta fase, podem também surgir crises de meia idade e o início de crescentes níveis de desencanto causados pela ausência de promoções e mudanças de papéis, ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo”.

Nesse sentido, a palavra NÃO, indicando um olhar mais negativo sobre a realidade da escola, merece ter esses dois olhares: um que remete ao quanto esse ambiente precisa de mudanças e o outro a quanto o tempo de carreira e as questões inerentes à profissão afetam a percepção dos professores.

Figura 18- Árvore de Similitude



Fonte: Dados do Iramuteq (2022)

Ao redor da parte central NÃO (figura 18) são apresentadas diversas ramificações de palavras com assuntos relacionados às perguntas da entrevista: ALUNO, GENTE, PROFESSOR, MUITO, ESCOLA e FALAR que são os principais ramos secundários da relação entre as palavras.

Um outro ramo em destaque é o da palavra GENTE, com diversas palavras relacionadas ao desenvolvimento profissional. A palavra GENTE é muito colocada como o professor fazendo parte desse processo dentro do ambiente da ESCOLA, que embora tenha MUITO o que melhorar e avançar é também MUITO rico de possibilidades e novas oportunidades de

aprendizado, desde haja abertura pessoal e ações que possibilitem poder FALAR e escutar num clima de confiança.

4.3.1 Analisando os dados através da Classificação Hierárquica Descendente

A partir das respostas da entrevista, o *software* Iramuteq organiza as categorias pela semelhança do vocabulário. Nas categorias aparecem as palavras usadas com mais frequência pelos entrevistados. O Rapport é uma das formas do *software* organizar os dados das entrevistas, nos mostrando importantes informações sobre como os mesmos foram organizados e explorados (figura 19).

Figura 19- Rapport

```

RAPPORT - Bloco de notas
Arquivo  Editar  Formatar  Exibir  Ajuda

+++++
|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Fri Aug 12 21:53:17 2022
+++++

Number of texts: 10
Number of text segments: 559
Number of forms: 2565
Number of occurrences: 19874
Número de lemas: 1695
Number of active forms: 1532
Número de formas suplementares: 154
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 551
Média das formas por segmento: 35.552773
Number of clusters: 5
447 segments classified on 559 (79.96%)

#####
tempo : 0h 0m 25s

```

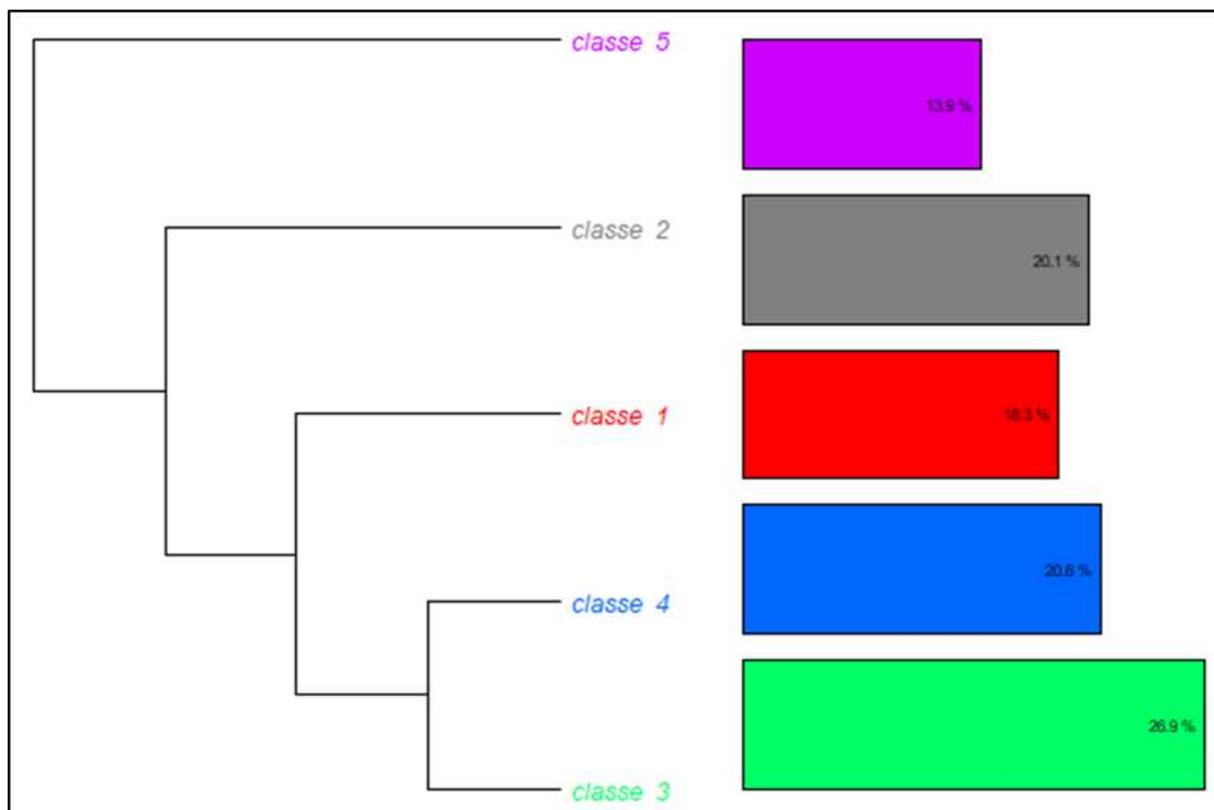
Fonte: Dados do Iramuteq (2022)

O Rapport vem demonstrar que foram analisadas pelo *software* 10 entrevistas, conforme demonstra o enunciado (*Number of texts*). Dentro dos 10 textos surgiram 559 segmentos de

textos e destes, 447 segmentos de textos que correspondem a 79,96% foram considerados relevantes ao tema proposto, considerando assim que as entrevistas tiveram uma boa porcentagem de aproveitamento. O Rapport também informa que as falas dos professores foram divididas em cinco categorias (ou classes).

Essas cinco categorias, apresentadas pelo Iramuteq, apresentam um percentual de relevância estatística, demonstrado tanto no rapport quanto na versão 1 do dendrograma (figura 20). Além disso, elas estão relacionadas entre si, cujas chaves demonstram que de um grande tema surgem outros relacionados.

Figura 20- Relações entre as categorias (dendrograma 1)

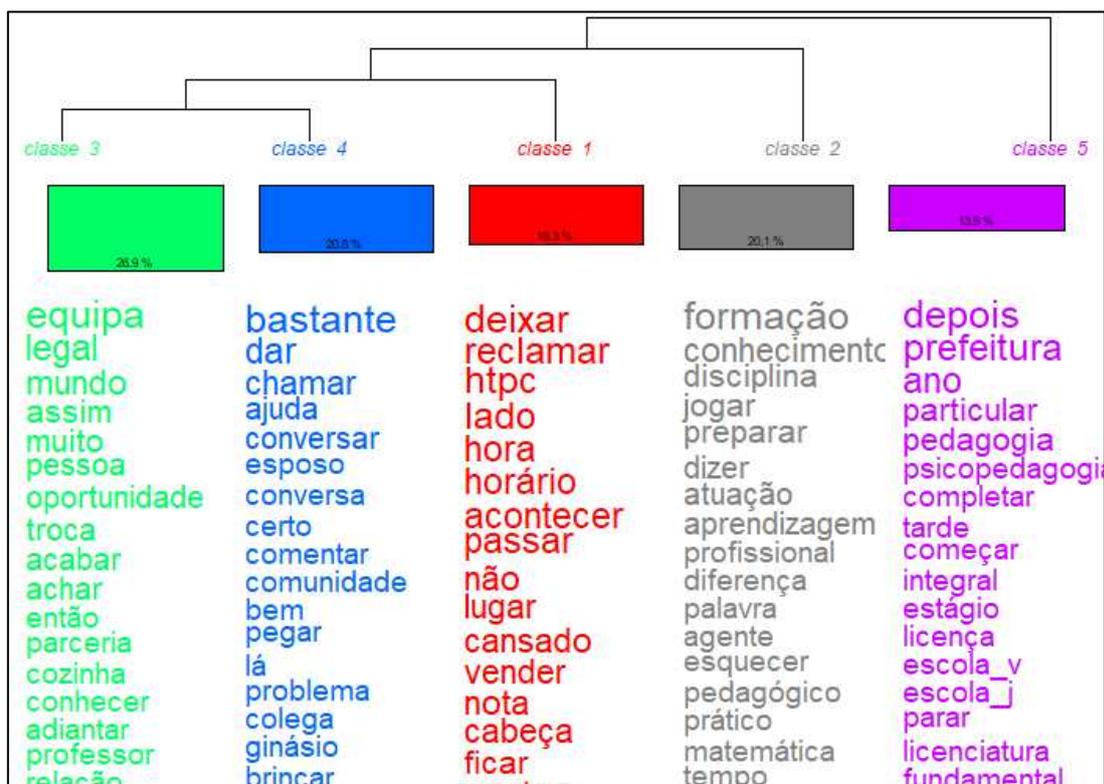


Fonte: Dados do Iramuteq

Percebemos que a Classe 5 tem ascendência sobre as demais classes. A Classe 2 é formada com temas que se relacionam com as Classes 1, 3 e 4. Da Classe 1, por sua vez, se desencadeiam os temas presentes nas Classes 3 e 4.

Para realizar uma análise mais profunda sobre cada Classe, é importante analisar o detalhamento da Classificação Hierárquica Descendente, presente no Dendograma 2 (figura 21).

Figura 21 – Dendograma 2



Fonte: Dados do Iramuteq (2022)

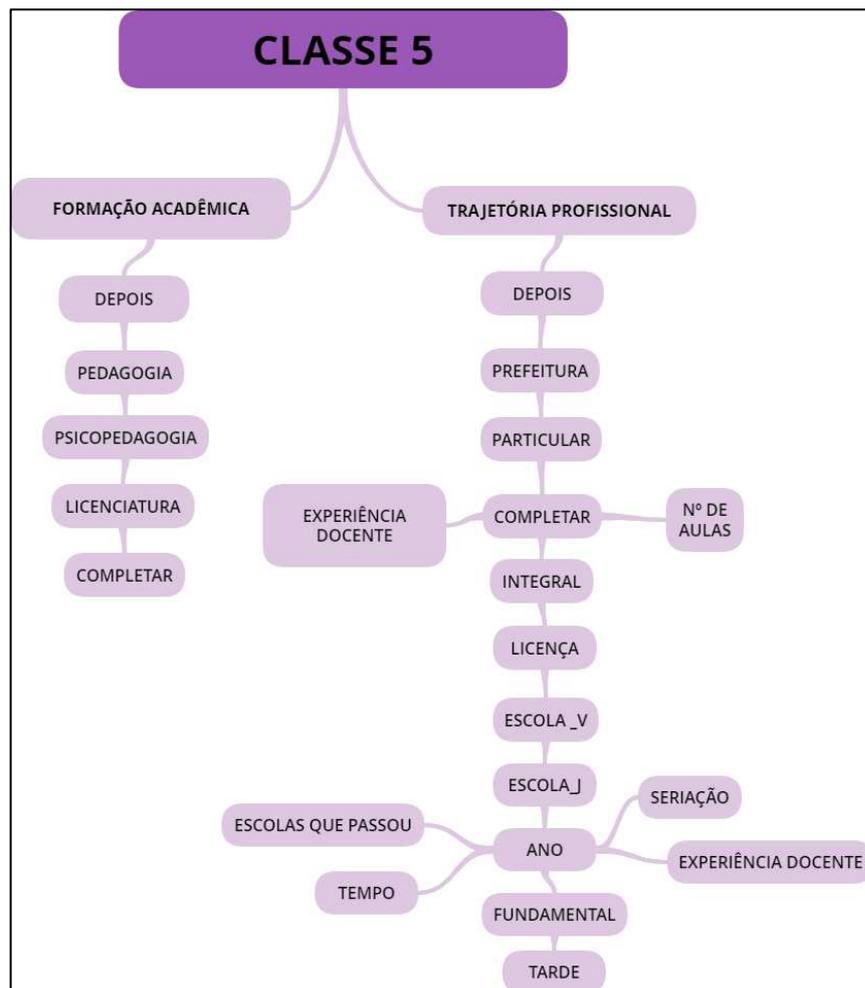
Ao analisar o dendrograma 2, optamos por analisar cada uma das Classes, verificando o que cada palavra representa no segmento de texto de cada participante da pesquisa, a fim de compreender quais os temas presentes em cada uma das categorias. Esses temas serão apresentados e discutidos a seguir:

4.3.1.1 Classe 5 - Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Esta classe é formada por palavras que abrangem a formação geral da docência (formação acadêmica) e as escolas em que os entrevistados trabalharam (trajetória profissional). As principais palavras da Classe, por ordem de destaque, foram: depois, prefeitura, ano,

particular, pedagogia e psicopedagogia, completar, tarde, começar, integral, estágio, licença, escola_v, escola_j, parar, licenciatura, fundamental (figura 22).

Figura 22- Temas da Classe 5



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para demonstrar os dois temas que permearam a classe 5 (Formação Acadêmica e Trajetória Profissional), destacamos aqui falas retiradas das entrevistas dos professores.

Em relação à Formação Acadêmica:

sim, primeiro foi a educação física escolar, da qual eu gosto muito. **Depois** coordenação, aí eu não eu sei se era supervisão

ou coordenação, **depois** eu fiz mais uma outra que não me recordo nesse momento e **depois** a pedagogia e por fim história (Participante 01)

Em relação à Trajetória Profissional:

na prefeitura eu trabalhei na creche_a na escola_b que era fundamental do bairro_x na escola_c no bairro_y depois na escola_d, escola_e, escola_f, escola_g, escola_h, escola_i foram 09 escolas. (Participante 06)

As palavras desta classe revelam uma complementaridade entre os dados do questionário (aplicado com 106 professores) com os dados das dez entrevistas: a maioria dos docentes possui vários cursos de Pós-Graduação, feitos durante a carreira docente, o que revela a preocupação e a necessidade de continuação dos estudos para o desenvolvimento e aprendizados, a fim de responder aos desafios inerentes à profissão.

Além disso, os professores relataram a preocupação em manter a pontuação no processo de atribuição de aulas, empreendido pela Rede Municipal, no qual aqueles que possuem uma pontuação melhor conseguem escolher e ou se manter nas suas escolas de sua preferência. Esse é um fator bastante importante que foi destacado na fala dos participantes:

pelo estado umas oito escolas e pela prefeitura muda todo ano. Desde 2013 eu consegui passar por umas 12 escolas, de vez em quando você consegue repetir aquela mesma escola, mas normalmente muda. (Participante 02).

Segundo Day (1999, p.166) “o desenvolvimento dos professores ocorre e é influenciado pelos contextos em que trabalham.” Nesse sentido, a constante mudança também afeta sua identidade profissional, uma vez que ela vai sendo construída e afetada pelo ambiente e pelas relações que se estabelece nesse ambiente.

Quanto aos professores reconhecerem a continuidade dos estudos como importante para seu desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecem que é por meio dessa atualização e aprendizagem contínua que conseguem buscar alternativas para lidarem com toda a complexidade da sala de aula.

Neste grupo, a maior parte dos professores já tem um bom tempo de docência e experiência em sala de aula. No aspecto da titulação para atribuição, foi possível perceber o

incômodo que geram essas mudanças anuais por conta desses critérios. Essa troca não permite a continuidade de projetos realizados nas escolas, além de romper com os vínculos já estabelecidos e construídos, o que seria de extrema importância para um processo de ensino e aprendizagem mais assertivos:

A gente cria identidade e porque, por exemplo, na educação os projetos são de longa duração, não dá pra gente fazer um projeto esse ano é um projeto muito curto. Se a gente quiser o resultado é sempre a longo prazo. (Participante 06).

Nesse sentido, as narrativas dos docentes orientam nosso olhar para a importância de se compreender os processos de formação acadêmica e a sua trajetória profissional. Nóvoa citado por Furlanetto (2013) enfatiza a importância de se considerar e resgatar as histórias e trajetórias dos professores, para que estes se apropriem desses processos e deem novos sentidos nos quadros de suas histórias de vida.

O resgate dessas narrativas aliadas ao processo de desenvolvimento pessoal, contribuem para o processo de desenvolvimento profissional e compreensão do movimento de carreira docente por eles empreendido.

4.3.1.2 Classe 2 - Aprendizado Docente (Formal e Informal)

A segunda Classe, formada pelas narrativas dos professores, apresenta palavras voltadas para o desenvolvimento do aprendizado ao longo dos anos no ambiente de trabalho. As principais palavras da Classe por ordem de destaque são: formação, conhecimento, disciplina, jogar, preparar, dizer, atuação e aprendizagem, profissional, diferença, palavra, a gente, esquecer, pedagógico, prático, matemática, tempo (figura 23).

Figura: 23 - Temas e subtemas da classe 2



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na classe 2 o tema principal foi aprendizado docente. Através da fala dos professores percebeu-se que este aprendizado se dividiu em dois subtemas: (i) o aprendizado informal, em que apareceu aspectos relacionados à troca entre pares, buscas pessoais e a experiência na sala de aula; e (ii) o aprendizado formal, que abrange tanto a questão das graduações, como também situações não vinculadas às instituições acadêmicas. Na aprendizagem formal as falas se relacionam com as palavras que constam no subtema FORMAL.

A seguir, podemos perceber na fala de um participante, o aprendizado por meio da troca entre pares e, na segunda fala, aspectos que permearam o aprendizado adquirido na graduação.

Então, eu acredito que a **formação** é todo momento eu pergunto muito, eu sou curiosa, então eu aprendo muito e eu pergunto, eu pergunto para os colegas que estão há mais tempo, eu pergunto também para os colegas que estão chegando agora. (Participante 10)

tem que lembrar como é que faz porque muitas coisas que a gente ensina a gente não aprende na faculdade ninguém aprende a dar aula na faculdade, tem que estar atento para novas aprendizagens novas formações. (Participante 07)

A classe 2, intitulada como Aprendizado Docente, nos revelou sobre a importância de considerarmos os momentos informais de aprendizado. Muitas vezes estes momentos

acontecem na hora do café, num clima mais descontraído, e momentos de encontros no corredor, favorecendo de maneira rápida a discussão de problemáticas da escola que podem ser levadas para momentos formais, sendo elas discutidas e refletidas por todo grupo docente.

Canário citado por Souza (2013, p.85) afirma que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor” e ressalta a importância dos contextos de trabalho e do processo de socialização profissional.

Na Aprendizagem Formal aparecem aspectos da formação inicial que já vem sendo discutidos por muitos autores, a questão do distanciamento entre a teoria e a prática. A esse fato Giovani (2013, pág.169) aponta que:

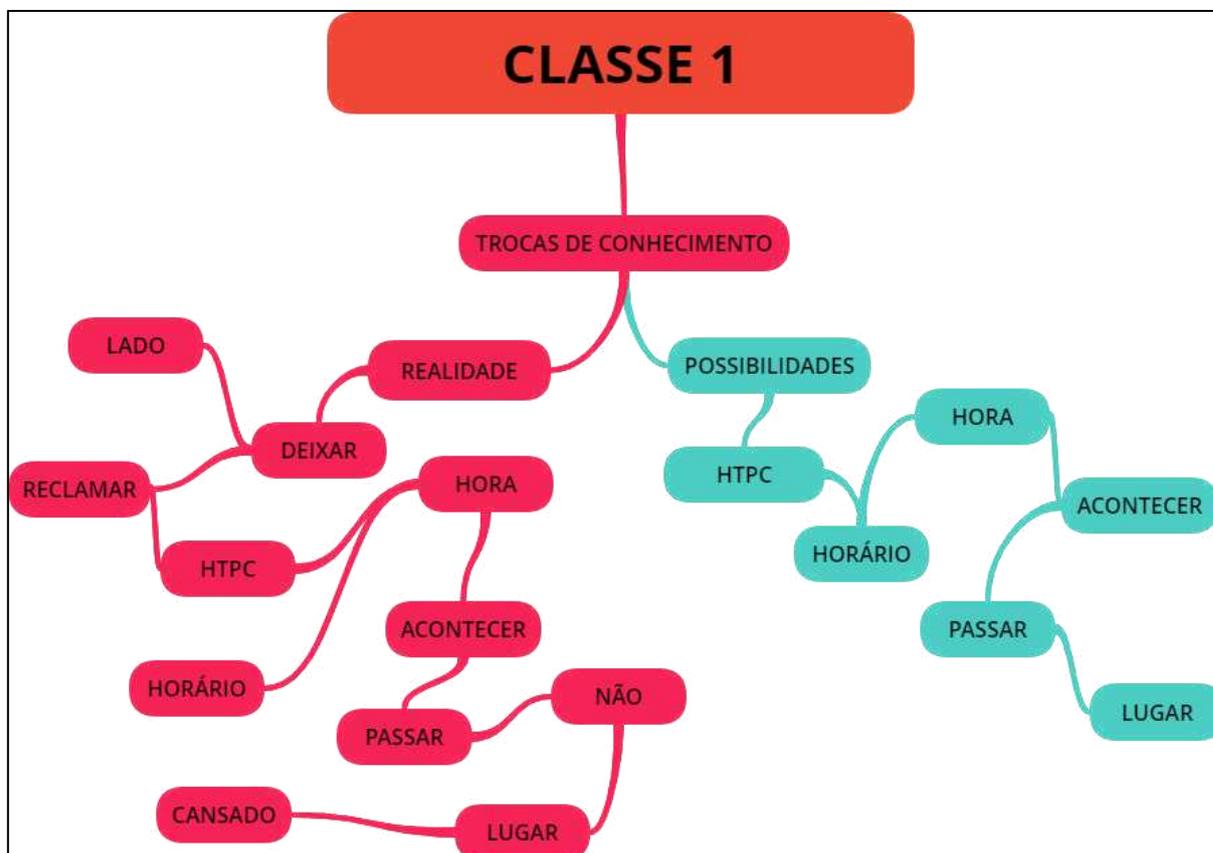
na maioria das vezes o professor sai da faculdade e vai direto para sala de aula, sem saber como trabalhar com a diversidade que encontramos atualmente na escola pública e como aplicar todas as teorias estudadas na graduação.

Nas falas dos professores que se referem à faculdade, destacaram-se mais palavras relacionadas ao conhecimento, disciplina, atuação e profissional. Estas palavras mostraram que os professores associam a graduação quando o conhecimento teórico, compartimentado e distante da prática e da atuação do professor no dia a dia, sendo considerado ineficiente para a preparação do profissional. Todos esses aspectos revelam a importância de reformulações, tanto na formação inicial como na continuada, pois é necessário que as formações propiciem a articulação do conhecimento com a prática, para nortear as reflexões e discussões nas resoluções dos desafios presentes na prática docente.

4.3.1.3 Classe 1 - Trocas De Conhecimento

A Classe 1 está relacionada às ações para o desenvolvimento dos docentes por meio de troca de experiências dentro da escola. As principais palavras da Classe por ordem de destaque foram: deixar, reclamar, HTPC, lado, hora, horário, acontecer, passar, não, lugar, cansaço, vender, nota, cabeça, ficar (figura 25).

Figura 24- Tema e subtema da classe 1



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na classe 1 o tema principal foi trocas de conhecimento. O tema foi dividido em dois subtemas: Realidade e Possibilidades. O subtema “Realidade” foi escolhido porque a fala dos professores revelam que muitas coisas precisam ser melhoradas. Por exemplo, a palavra deixar, presente na fala de muitos professores, revela desmotivação, desistir, deixar pra lá, não insistir, pois muitos são os desafios na rotina escolar, como também os lugares que não recebem apoio. A palavra lado vem em conjunto com o deixar, significando, deixar de lado. Nesse sentido aparece a essa realidade o cansaço, a falta de tempo relacionada a palavra horário, onde os professores anseiam por ter mais tempo de estudos e trocas com os colegas. O HTPC aparece nos dois subtemas, pois na fala dos professores o HTPC não possibilita essas trocas, sendo muito engessado ou não tratando de temas que os professores julgam pertinentes para sua prática em sala de aula. No entanto, ele aparece também como possibilidade de atender às

expectativas de possibilitar espaços de troca e estudos sequenciais de acordo com as necessidades dos professores.

A realidade dos professores, de acordo com suas narrativas, demonstra que as reclamações acerca desse horário fazem com que o HTPC não seja um momento de maior relevância para o aprendizado e desenvolvimento dos professores. Ao mesmo tempo, esse lugar - que é a escola - traz narrativas que revelam que os professores passam por experiências boas e algumas não tão boas, mas muitos professores ainda fazem acontecer apesar de todos os desafios, lutam pela inovação numa realidade onde muitas vezes a desmotivação toma conta.

Sobre a realidade referente ao HTPC:

para apagar incêndio, para trazer recado para dar aviso para às vezes marcar reunião com o pai e mãe e esse espaço formativo dentro da escola sempre é **deixado** de lado (Participante 08)

Possibilidade: Reconhecimento do aprendizado contínuo:

mas pra gente conseguir lecionar, fazer a nossa docência, a gente está em constante aprendizado no ambiente escolar tanto com os alunos tanto quanto com as nossas coordenadoras. Porque eu falo que não é só na hora do **htpc** (Participante 10)

A importância do lugar como possibilidade de troca e trabalho colaborativo:

agora quando você chega numa escola, onde já inicia o trabalho em equipe e é incentivado o trabalho em equipe você vê que lá, finalmente acontece outra coisa. É muito melhor (Participante 03)

Quando não há acolhimento e apoio por parte das lideranças:

ah eu não vou, porque me responde com grosseria ou a coordenadora responde com grosseria então a pessoa acaba deixando de tirar a dúvida ou buscar orientação na escola. Onde estou não **acontece** isso, então eu acho que esse acolhimento favorece muito (Participante 04)

A partir das falas dos professores, percebemos que eles se reconhecem em um processo de aprendizado contínuo, porém a realidade impõe muitos limites para que esse aprendizado e desenvolvimento ocorram de forma natural e colaborativamente. Além de questões como falta de horário e tempo, os professores relatam limitações como falta de apoio e motivação de colegas que já foram tomados pelo cansaço e desesperança. Silva (2013, p. 63) ressalta a importância do papel do coordenador pedagógico para que a escola seja esse local de formação.

[...] o papel do coordenador é fundamental, como profissional que apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim um trabalho em conjunto transforma a escola em um lócus de formação.

Isso demonstra que é preciso valorizar espaços de trocas e criar possibilidades para que os professores possam trocar suas experiências, discutir situações problemáticas, sentindo-se acolhidos e ativos na busca de soluções conjuntas. Segundo Gouveia e Placco (2013), cabe ressaltar que os coordenadores também precisam de apoio. A tarefa deles não pode ser desconectada dos demais órgãos que também têm a responsabilidade quanto ao pedagógico e a formação dos professores. Outro aspecto importante na narrativa dos professores foi a necessidade de poder se dedicar aos estudos para responder aos desafios da atividade docente. Os mais novos dizem precisar se dedicar em casa para que possam ter melhores resultados. Essa questão do tempo e da falta de apoio é também citada por Day (1999, p.309) como um dos maiores problemas para que o professor se envolva na aprendizagem contínua e na busca de respostas para atender as peculiaridades de cada aluno.

Apesar de tudo, os maiores problemas com os quais os professores se deparam para se envolverem nos tipos de interação contínua essencial para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem e de realização dos alunos individuais continuam a ser o **tempo**, a **disposição** e o **apoio** (grifo nosso).

Essa tríade merece atenção para que a mudança ocorra e a escola seja um espaço de aprendizado também para os adultos. Deixar que os momentos de formação sejam apenas no final de um dia cansativo trazendo pautas desconectadas das necessidades pessoais e institucionais, não contribui para o desenvolvimento dos professores.

4.3.1.4 Classe 3 - Relações Interpessoais

A Classe 3 está relacionada com palavras que remetem às influências do ambiente de trabalho. Nela, podemos ver mais explicitamente que pessoal e profissional estão intimamente relacionados e que a forma como as pessoas interagem, o clima e o ambiente da escola

influenciam no desenvolvimento dos professores. As principais palavras da Classe por ordem de destaque foram: equipe, legal, mundo, assim, muito, pessoa, oportunidade, troca, acabar, achar, então, parceria, cozinha, conhecer, adiantar, professor, relação (figura 25).

Figura 25- Tema da classe 3



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na classe 3 o grande tema foram as relações interpessoais no ambiente escolar e como elas influenciam o desenvolvimento dos professores e suas relações com o trabalho. Parte das narrativas trazem o quanto a equipe e as pessoas tornam o ser e o fazer docente adquirirem diferentes significados.

quando alguém fala: eu falei **assim** com meu aluno, você aprende com as colegas e se aprende o tempo todo, ali naquela área onde todos estão falando do mesmo assunto da educação, da aprendizagem. Eu acho que se aprende o tempo todo (Participante 04)

a escola que mais marcou é a escola que eu estou hoje há quase 20 anos. Que é uma escola que assim, você vai trabalhar porque a equipe é uma equipe boa desde a direção e coordenação. (Participante 05)

a gente debatia muito entre os professores, então tinha aquela troca tinha ali o teórico e ao mesmo tempo tinha prática e depois a gente já estava em sala de aula e tinha uma conexão. (Participante 09)

As relações interpessoais caracterizaram a classe 3, demonstrando que as escolas onde há esse espaço de troca e de confiança para expor tanto os progressos quanto às dificuldades, favorecem o engajamento com a equipe e o aprendizado coletivo.

O relacionamento entre os colegas foi apresentado como de grande relevância para o bem-estar dos professores como também para o desenvolvimento profissional destes. Freire citado por Almeida (2013, p. 24) diz que “quanto mais o relacionamento se afina e abre espaço para que todos sejam gente e se gostem como gente, mais fácil fica tudo se articular e se expandir.”

A equipe gestora também foi citada como elemento importante para esse processo de pertencimento e motivação para os professores se sentirem bem nesse local de trabalho, exercendo suas atividades com mais autonomia e confiança. Em consonância com referenciais teóricos, Hord citado por Day (199, p. 272), identificou fatores necessários a considerar no trabalho com Redes e um deles é a importância do papel do gestor que coloca como: “i) contributos significativos dos directores da escola no sentido de proporcionar um ambiente de apoio e entreaajuda.”

Todos esses aspectos foram citados demonstrando serem as características para nomearem as escolas que mais marcaram suas trajetórias.

4.3.1.5 Classe 4 - Integração Desenvolvimento Pessoal e Profissional

A Classe 4 apresenta palavras relacionadas à fala dos entrevistados com ações voltadas ao apoio pessoal e profissional para o crescimento docente. Nesta classe demonstra-se que pessoal e profissional são intrinsecamente relacionados e que suas vivências na escola ultrapassam esse ambiente, reverberando em suas relações pessoais. As principais palavras da Classe por ordem de destaque foram: bastante, dar, chamar, ajuda, conversar, esposo, conversa, certo, comentar (figura 26).

Figura 26- Tema da Classe 4



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As palavras mais destacadas pelo software Iramuteq, dizem respeito a recorrência nas falas dos entrevistados. Nesta classe as palavras CONVERSAR, CONVERSA, revelam o quanto isso é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Ela foi colocada na coluna do meio, por ser uma prática que acontece com os colegas e também extrapola o ambiente profissional. A conversa, além de contribuir para questões profissionais, também é dita como forma de promover o bem-estar nesses professores, aumentando a confiança, principalmente naqueles que se sentem mais próximos, incluindo colegas, gestão, parentes e amigos pessoais. Por isso, abaixo da mesma coluna está a palavra PROBLEMA, no sentido dessa prática ajudar BASTANTE nas problemáticas do ser e do fazer docente.

As palavras em verde estão mais relacionadas ao ambiente profissional nas falas dos professores e as palavras em amarelo estão relacionadas aos aspectos pessoais. Porém, as mesmas estão inseridas num contexto que demonstra que o profissional influencia no pessoal e vice-versa.

A fala a seguir demonstra o quanto questões profissionais se estendem para o ambiente pessoal.

na escola não, tem a minha esposa me **ajuda** muito, principalmente com a questão daquele menino que muito me deixou preocupado. Eu tenho alguns amigos doutores que moram em São Paulo, por telefone tem esse colega que é mestre (Participante 01)

Na próxima narrativa o participante 3 demonstra a percepção da profissão docente como favorecedora para o desenvolvimento profissional e pessoal.

então, isso eu acho que além do profissional a gente cresce pessoalmente também. Com avanço, quando você percebe que a criança está avançando, quando você fez a diferença na vida daquele aluno. Acho que esse é um crescimento que outra profissão não te **dá**. (Participante 03)

Nesta classe, intitulada como Integração Desenvolvimento Pessoal e Profissional, percebemos que os professores reconhecem o quanto sua atividade interfere na vida dos alunos, dos colegas e dos ambientes em que vivem. As relações interpessoais permeiam todo o desenvolvimento e aprendizado docente. O ambiente de trabalho vai influenciar a qualidade dessas relações que vão impactar todos que fazem parte desse processo.

A esse respeito Nóvoa citado por Furlanetto (2013, p.72) demonstra que:

A vida fragmentada pela modernidade e dividida em pessoal e profissional pode ser reunida nos espaços de formação. O professor é uma pessoa: “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.”

As falas dos professores demonstraram que o isolamento não é uma escolha e sim um sintoma de que é preciso criar possibilidades para que as pessoas possam se engajar e confiar umas nas outras, sem que isso possa ser julgado e confundido como fragilidade na competência profissional, pois é num ambiente de entreaajuda e acolhimento desses professores, enquanto pessoas e profissionais que percebemos o significado que o ambiente de trabalho adquire nas suas histórias de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi levantar práticas no ambiente escolar que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nas suas próprias perspectivas. Esse trabalho nos deu pistas de que há valorização de práticas que promovam a troca entre os pares, partilhas de experiências, como também a reivindicação por mais tempo para que estas aconteçam, juntamente com mais espaço para estudos pessoais, planejamento e aprimoramento do aprendizado. Outras práticas mais formais também foram reconhecidas, mesmo tendo menos relevância, tais como HTPC, formações da instituição, acompanhamento e feedback, o que nos dá indícios para pensar em melhorias nessas ações adquirindo mais relevância e impacto no desenvolvimento dos professores. Esses dados nos levam a refletir o porquê das práticas formais serem menos relevantes para os professores. Suas narrativas demonstram que as problemáticas da escola são mais discutidas em momentos informais e que os momentos destinados para formação acabam sendo mais instrucionais. Quando há momentos mais aprofundados os mesmos não conseguem relacionar a contribuição da teoria à prática. A classe 1 que traz as narrativas dos professores direcionadas ao HTPC, além das questões acima elencadas também traz outra questão que está diretamente ligada aos dados do perfil sócio-demográfico, devendo ser considerada a extensa a carga horária dos professores, para atingir uma faixa salarial que dê para viver com mais dignidade. A palavra CANSADO, nos permite analisar que no momento do HTPC, ao final da tarde estendendo para noite, encontramos os professores esgotados fisicamente, emocionalmente e mentalmente. Não podemos deixar de fazer essa análise, senão caímos no risco de uma visão reducionista do professor.

Os referenciais teóricos também apontam para a importância do coordenador pedagógico na garantia desses momentos formativos, como também da necessidade do mesmo ter o apoio necessário para cumprir seu papel formador dentro do ambiente escolar (apoio no que diz respeito a tempo e espaço para sua formação e preparação, bem como garantia de vivências diversificadas de formações, apoio e incentivo ao estudo como parte de sua jornada laboral, reconhecimento do seu papel e função dentro da escola).

A Falta de valorização, de tempo e de apoio, foram apontados nos dados e nas narrativas, como obstáculos para o desenvolvimento desses professores, considerando que no perfil sócio-demográfico a maior porcentagem de professores trabalham nos períodos da manhã e tarde, numa carga horária de 31 a 40 horas semanais tendo sua faixa -salarial entre R\$ 2.000,00 a R\$

5.000,00 mesmo já tendo de 10 a 20 anos de carreira. A falta de valorização tanto financeira como humana e mais a falta de tempo, devido a uma carga horária extensa, tornam-se os grandes entraves para promoção do desenvolvimento destes professores.

O tempo de carreira desses professores trouxeram narrativas de muitas vivências nesse espaço escolar, com diferentes significações em suas vidas profissionais e pessoais, fazendo emergir a palavra NÃO, que marca a necessidade de mudanças e ao mesmo tempo revela o esgotamento e uma certa desesperança quando se pensa em melhorias efetivas que impactarão suas carreiras.

Sobre a formação em serviço os dados e as narrativas dos professores apontam que esta se torna mais produtiva e efetiva, quando permite a colaboração e um tempo necessário para planejamento individual e trocas coletivas (dado demonstrado nos índices atribuídos em pesquisa pessoal e troca e partilha entre os pares). A experiência em sala de aula foi um fator de grande relevância para os professores, pois muitas vezes é através do feedback dos alunos que repensam sobre suas práticas e fazem esse movimento de metacognição. A observação e o feedback que costuma ser uma prática de resistência dos professores, tiveram 62% de aceitação total e 32% de aceitação parcial, que revelou que os professores concordam esta ser uma prática que contribui para o seu desenvolvimento. Esse dado demonstra que os professores apresentam abertura para o aprendizado e desenvolvimento profissional, uma vez que permitem a observação do seu trabalho e a reflexão do mesmo em parceria com o coordenador pedagógico. As respostas dos professores, cujo perfil demonstram tempo de experiência docente, revelam que a escola é o espaço onde passam a maior parte do tempo e que fatores como um ambiente de apoio da gestão, de confortabilidade e bom relacionamento, impactam no seu ser e fazer docente. Narrativas essas demonstradas quando questionados sobre as escolas que marcaram mais e o porquê.

Apesar de inicialmente grande parte dos professores reconhecerem a escola parcialmente como ambiente de aprendizado e formação, os dados e suas narrativas demonstraram a relevância que os próprios professores atribuíram em práticas formativas que ocorrem dentro da escola. Isso nos impulsiona e nos dá esperança de que é possível e frutífero investir e garantir práticas coerentes de formação dentro da escola, junto com a colaboração dos professores, pois como afirma Nóvoa (1992), a mudança deve acontecer com eles e não para eles. É nesse movimento de esforço formativo dos líderes com seus professores que será possível transformar a escola num lugar onde se trabalhar e se formar não sejam atividades distintas.

O desafio futuro está em levantar as vantagens e resultados dessas práticas, trazendo o olhar para a escola, como ambiente formativo de trabalho e desenvolvimento (contribuição deste trabalho), oferecendo tempo, apoio e valorização das práticas levantadas pelos professores e validadas pelos teóricos em desenvolvimento profissional. Que essas práticas e formas de ser da escola possam ser inseridas na Proposta Político Pedagógica, impulsionadas pelos professores, validadas pela comunidade, motivadas e viabilizadas pelos órgãos educativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo. Edições Loyola, 2013. *E-book*.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR Rosana Márcia Rolando. A pesquisa – intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análises das práticas profissionais de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista** v. 64 .abr-jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49817>. Acesso em 19 jul. 2021
- ANTUNES, D. D.; GUILHERME, A. A.; DA SILVA, L. R. Reflexões acerca da formação continuada de professores na docência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 06, p. 154-158, 17 Dez. 2017. Disponível em : <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2408>. Acesso em 19 jul.2021
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, 229 p.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. *E-book*
- CORDEIRO, C.; GAMBOA, V.; PAIXÃO, O. A Importância dos Valores Pessoais e da Motivação para a Atividade Letiva no Bem-Estar Psicológico dos Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 52, n. 52-1, p. 43-62 pp., 2018. DOI: 10.14195/1647-8614_52-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_52-1_3. Acesso em: 24 jul. 2021.
- COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa e questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, n.12(1), p. 5-15, jan.abr. 2008.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora, 1999.351p.
- DIAS FACCI, Marilda Gonçalves; CUNHA URT, Sonia da. (org.). **Quando os professores adoecem: Demandas para psicologia e Educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020
- DOS SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 74-82, 29 maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>. Acesso em: 24jul.2021
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ.rev.** Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez.2004. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-406020044000200011&Ing=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 03 jun.2021

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 79-89, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143>. Acesso em: 20 jul. 2021

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: Buscando uma Educação de qualidade. Porto Alegre. Artmed, 2000.136p.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ, M.E.D.A; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**. Novos Cenários de Formação. Brasília.Unesco,2019,351p.

GAZIRI, Luiz. **A ciência da Felicidade**: escolhas surpreendentes que garantem o sucesso. São Paulo: Faro Editorial, 2019,240 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1991, 158 p.

HAMMERNESS, K. DARLING- HAMMOND; BRANSFORD,J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING- HAMMOND, L; BRANSFORD,J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez,2009.118p.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed,2010. 120p.

JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e41958, 20 mar. 2019.Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.41958>. Acesso em 20 jul.2021

JUNG, H. S.; DE MIRA, A. P.; FOSSATTI, P. A Contribuição de Anísio Teixeira para a Promoção do Bem-estar Docente. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2017. DOI: 10.15366/reice2017.15.3.008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7969>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre. Artmed.2008.169p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**.5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, 310 p.

MATTOS, R. C. M. de; TIMM, J. W. Interfaces entre a formação de professores e o bem/mal-estar na docência na educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, p. e021014, 2021. DOI: 10.26673/tes.v17i00.15196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15196>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n.73,p. 793-812, out/dez.2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI Maria Ilza . "Empowerment of teachers action: how can collective work built it?/ Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo?" **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, vol. 21, no. 3, 2017, p. 307+. *Gale Academic OneFile*, Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A540902038/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=0cf56327. Acesso em 20 Jul. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Dom Quixote,1992. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 02 jul.2021

PINHEIRO, Chloé; SPONCHIATO, Diogo. Um raio x da cabeça dos trabalhadores. Veja Saúde.jan 2023. https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/um-raio-x-da-cabeca-dos-trabalhadores/?fbclid=PAAaZAAyArrklQsKy9oshel_PCqqctNxTyPdiQ7c7J1RcIDxDFEKY4OxKI_Eo. Acesso em : 31 jan.2023

SANTANA, Eurivalda, et al. " Contributions of a formative process for the professional development of teachers involved /Contribuições de um processo formativo para o desenvolvimento professores envolvidos." **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, vol. 22, no. 1, 2019, p. 11+. *Gale Academic OneFile*,. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A626296292/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=45d791ec. Acesso em 22 jul.2021.

SANTOS NETO, Elydio. Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stenislav Grof. S. Bernardo do Campo/SP .Metodista,2006,112p.

SOUZA, M.A.R de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. Esc. Enferm USP**.2018; 52: e 03353. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/51980-220x2017.5003353>. Acesso em 03 jun. 2021

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, p. 209-234, dez/2000

TEIXEIRA, M. S.; AMORIM, A.; LOPES, M. M.; SOUZA, A. A. DE. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 3, p. e37961, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.37961>. Acesso em 22 jul. 2021.

APÊNDICE A

Questionário: Práticas no Ambiente Escolar que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Caros professores, gostaria de convidá-los a participar desta pesquisa que visa investigar vivências e práticas dentro do ambiente escolar que ajudam no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Sua participação será de grande contribuição para elencarmos vivências e práticas que contribuem para tornar a escola um ambiente onde se trabalha, se desenvolve e se envolve. O termo abaixo deixa claro os critérios da pesquisa onde você tem total liberdade de aceitar ou não. Agradeço imensamente sua contribuição!

Termo de Consentimento Livre Esclarecido- Ao clicar em aceite você vai para a próxima seção.

Perfil Sócio demográfico, Análise de experiências formativas e Possibilidades de Transformar a escola em um Ambiente Formativo.

1- Qual seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar
- Outro

2- Em que segmento você atua?

- Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)
- Ensino Fundamental II (Anos Finais)

3- Qual seu nível de escolaridade?

- Graduação incompleta
- Graduação completa
- Pós graduação (lato sensu) incompleta
- Pós graduação (lato sensu) completa
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo

4- Qual sua idade?

- Entre 18 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Entre 51 e 55 anos
- Mais de 55 anos

5- Quanto tempo de carreira você tem na docência?

- Entre 01 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 20 anos
- Entre 20 a 30 anos

6- Em quantas escolas você leciona?

- Somente 01 escola
- Somente 02 escolas
- Somente 04 escolas
- Mais de 04 escolas

7- A escola que você tem mais tempo de trabalho na carreira é

- Particular
- Municipal
- Estadual
- Outro

8- Seu salário está na faixa de:

- Entre R\$ 2.000,00 e R\$5.000,00
- Entre R\$ 6.000,00 e R\$ 10.000,00
- Entre R\$ 11.000,00 e R\$ 15.000,00

9- Como professor sua carga horária é:

- Até 20 horas
- Entre 21 e 30 horas
- Entre 31 e 40 horas
- Mais de 40 horas

10- A escola que você atua em jornada maior é:

- Área urbana
- Área Rural

11- Como professor qual período você trabalha:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Manhã, tarde e noite
- Manhã e tarde
- Manhã e noite
- Tarde e noite

12- Qual sua disciplina de principal atuação:

- Polivalente (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências)
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Geografia
- História
- Língua inglesa
- Ciências
- Ética e Projeto de Vida
- Arte
- Educação Física
- Outro

13- Você considera a escola um espaço que promove o aprendizado e desenvolvimento dos professores?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo

14-Avalie na escala de 0 a 5 em que nível as ações descritas abaixo contribuem com seu aprendizado e desenvolvimento. Experiência em sala de aula com os alunos

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15- Orientações e Acompanhamento pedagógico.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

16- Formações da instituição.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17-Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18- Troca com os colegas.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

19- Pesquisas e estudos pessoais.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20-Avalie conforme a escala como você se sente engajado (se sente parte) na escola que trabalha.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21-Você se sente confortável em partilhar suas práticas com os colegas?

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não

22- Você concorda que a observação e o feedback são meios que colaboram para o desenvolvimento profissional?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Discordo Parcialmente
- Não concordo, nem discordo

23- Na escala de 0 a 5 qual importância você atribui para formação no serviço como contribuição para sua atuação na sala de aula?

- | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> |

24- Quais principais obstáculos você considera que dificulta o seu desenvolvimento profissional?

- Falta de tempo
- Falta de motivação
- Falta de valorização
- Falta de melhores condições financeiras
- Outro

25- Destaque uma prática no ambiente escolar que mais contribui para seu aprendizado e desenvolvimento.

Sua resposta

26- Caso você aceite participar da 2ª parte da pesquisa que será uma entrevista realizada de forma online pelo google meet, gravada e transcrita, deixe seu email, whatsapp ou outra forma de entrar em contato. Agradeço imensamente sua participação.

Sua resposta

APÊNDICE B

Roteiro para Entrevista

- 1- Quantos anos você tem de docência? Qual sua formação nessa área?
- 2- Em quantas escolas você trabalhou nesse tempo? Quais escolas te marcaram mais e por quê?
- 3- Como você entende que se dá sua formação pessoal e profissional? O ambiente de trabalho tem alguma ligação com esse desenvolvimento?
- 4- Na sua opinião quais os fatores que impedem ou atrapalham o ambiente escolar de ser um espaço mais formativo e propício ao desenvolvimento do professor? Você tem exemplos sobre isso?
- 5- Para você no que o ambiente escolar pode influenciar tanto positivamente ou negativamente nos aspectos pessoais e profissionais do docente?

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana Nunes Stein

MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO
Uma grande escolha!

Taubaté – SP
2021

Adriana Nunes Stein

MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO

Uma grande escolha!

Memorial apresentado para as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Pró reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
Para Educação Básica; Linha de Pesquisa
Formação Docente e Desenvolvimento
Profissional

Orientador(a): Prof(a) Dr(a). Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP
2021

Dedico este trabalho e toda minha trajetória aos meus pais in memoriam, Newton Nunes, Sueli Benavides Nunes e à toda minha família e pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, motivo da minha existência e do meu querer em deixar minha contribuição nessa jornada. Aos meus pais em memória, meus grandes mestres que sempre fizeram o melhor para minha formação, sendo um exemplo de caráter, simplicidade e amor. Ao meu marido Nilo e filhos Daniel e Sarah, por estarem sempre ao meu lado e por me incentivarem a ir em busca dos meus sonhos. Aos amigos e colegas que fizeram parte da minha trajetória e contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Um agradecimento especial à EMIEF Padre Silvino Vicente Kunz (Areão), espaço de acolhimento, incentivo e superação.

A honra não consiste em não cair nunca, mas levantar cada vez que se cai.

Confúcio

RESUMO

Este memorial tem como objetivo narrar minha trajetória profissional através de acontecimentos lineares que fizeram o meu caminhar dentro da área de Educação ser permeado de experiências e escolhas que impactaram no meu desenvolvimento profissional e me possibilitou perspectivas diferenciadas acerca das questões que envolvem a escola, as pessoas e o processo ensino – aprendizagem. Esse processo hoje refletido nesse memorial traz uma análise baseada em referenciais teóricos que sempre permearam minha trajetória, porém sua abordagem é dentro de uma perspectiva qualitativa, pois essa narrativa traz em seus aspectos minha subjetividade e a interpretação dos fatos sob minhas impressões.

Palavras-chave: Trajetória; Experiências; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This memorial has as objective tell my professional trajectory by linear events that made my way in the educational area be permeated with experiences and choices that impacted in my professional development and made me able to see thing in different perspectives about the questions that involve school, the people, and learning process. This process, reflected today in this memorial, bring an analysis based in theoretical references that always permeated my trajectory, however the approach is in qualitative perspective, because this narrative bring in your aspects my subjectivity and the interpretation about the facts under my impressions

Key words: Trajectory; Experiences; Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1- MOTIVAÇÃO	12
1.2- OBJETIVO	12
1.3- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	12
2 MÉTODO	13
3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	14
4 CONCLUSÃO	20
5 REFERÊNCIAS	22

1 INTRODUÇÃO

A descrição da minha trajetória de vida profissional e pessoal seguiu-se de uma linha histórica desde a escolha pelo magistério, mesmo reconhecendo que conforme cita Tardif e Raymond (2000, p. 216, 217) o saber docente começou muito antes da minha entrada na profissão.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.

Acompanhou durante minha trajetória todos estudos e saberes provenientes da minha formação do magistério, pedagogia e outros cursos. Esses saberes permearam minhas reflexões e minha prática durante toda minha trajetória. Procurei sempre embasar minhas escolhas numa intencionalidade pedagógica, utilizando-me de autores que embasam até hoje as concepções de ensino-aprendizagem tais como: Piaget, Wallon, Vygotsky e Emília Ferreiro. Porém, houve momentos em que minha trajetória se distanciou da abordagem focada no Pedagógico me fazendo adquirir outras habilidades para o exercício de funções administrativas.

Durante minha trajetória pude ter uma visão da Educação de vários aspectos: Do pedagógico, das instituições e das pessoas. Através desse aprendizado reconheci a importância da escola como um espaço de trocas, de parceria e de formação e ressignificação pessoal e profissional. Buscar por possibilidades e práticas que levem os docentes dentro da escola a se desenvolverem e a sentirem a escola como um ambiente formador do ser e do fazer se conecta com minha história profissional e tem como objetivo tornar essas práticas mais claras e intencionais dentro das escolas.

1.1 MOTIVAÇÃO

A escolha do mestrado faz parte da minha trajetória como um plano de desenvolvimento do qual veio pautando minhas últimas escolhas. Acredito que refletindo sobre os acontecimentos planejados e não planejados da nossa história, nos é dado sempre a liberdade

de escolher os rumos que queremos tomar daquilo que vivemos, sendo negativo ou positivo. Transformar a experiência em aprendizado e decidir crescer e contribuir com ela foi a minha opção. As vulnerabilidades da nossa história não são fracassos e sim momentos de retomadas e novas possibilidades.

1.2 OBJETIVOS

- ▶ Refletir sobre a trajetória profissional elencando os aprendizados e referências que nos levam a interpretar os acontecimentos de forma analítica.
- ▶ Colaborar e contribuir para novos aprendizados e práticas humanísticas dentro das escolas.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A organização desse memorial intitulado como: “Uma grande escolha”, se referindo a Educação como a grande escolha, pois na trajetória foram apresentadas situações em que fui escolhida e outras que foram escolhas, porém estar na área da Educação sempre foi a principal certeza, seguiu-se assim uma estrutura de três seções. Sendo a primeira delas a Introdução, trazendo a descrição da temática do memorial bem como seus pontos de maior relevância, seguida de subseções como a motivação, método e organização do trabalho.

Na 2ª seção a trajetória pessoal e profissional narrada e pautada em referenciais teóricos levando a interpretar os fatores dos quais me levam a seguir a pesquisa de uma abordagem humanística de desenvolvimento pessoal e profissional dentro das escolas. Culminando na 3ª seção com a conclusão do que toda essa reflexão levou a escolher possibilidades para aprendizados e novas abordagens na formação da profissão docente. Por fim, as referências bibliográficas que enriqueceram essa reflexão.

2 MÉTODO

O memorial é um gênero predominantemente narrativo e analítico por trazer referenciais teóricos que analisam a prática. Nesse entendimento o texto foi construído embasando-se no conhecimento das características que remetem a um memorial. Além dessas características podemos defini-lo dentro de uma abordagem qualitativa por seu caráter subjetivo e interpretativo por parte da minha pessoa que narrou os fatos, sendo a verdade relatada da forma como as interpreto, mesmo mantendo o cuidado da imparcialidade e demasiada expressividade nas narrações.

Acrescento também como método a pesquisa Bibliográfica descrita por Gil (1991) “[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet”.

No memorial esse material foi utilizado para complementar e embasar a análise da minha trajetória.

3. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Fiz grandes escolhas na vida, uma delas foi fazer o magistério. Enquanto alguns não veem a hora de sair da escola eu decidi ficar e fazer desse espaço o meu propósito de vida. Acredito que não tinha consciência que a Educação nortearia a minha vida, mas fui confirmando minha escolha a cada passo dado. Enquanto fazia o magistério, trabalhava numa escola de Educação Infantil na rua de trás da minha casa. Eu me lembro que gostava de planejar as aulas com muita criatividade e me apoiando na fase de desenvolvimento das crianças descritas por Piaget. Nunes (2013), cita PIAGET em seu artigo demonstrando o quanto é importante planejar e criar situações de maneira intencional para que a criança construa seu aprendizado.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, 1989, p. 53)

O vínculo afetivo também permeava o meu trabalho. Martins e Leite (2013, p.264), cita Amaral demonstrando o predomínio da relação afetiva na fase dos 3 aos 6 anos.

A relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas situações com que lida, embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais. (AMARAL, 2000, p. 51).

Recordo-me que a Dona da escola comentava que eu parecia a “galinha com os pintinhos”. O que para mim essa relação maternal era de extrema importância sem desconsiderar o caráter profissional do saber docente que já começava pelo planejamento numa sala de crianças de 2 anos de idade.

O desejo de estar sempre me atualizando e aprendendo, motivava a sempre buscar associar a teoria com a prática. Me sentia segura em saber o que estava fazendo e a partir dessa segurança fazer as adequações necessárias. Tudo tinha uma intencionalidade. Terminei o magistério e gostaria de ir direto para a graduação de Pedagogia. Por falta de recursos financeiros tive que parar por um ano. Nesse período o quintal da casa dos meus pais virou sala de aula. No período noturno depois de chegar das duas escolas onde eu estava trabalhando, aproveitava para complementar dando aulas particulares. Nessa experiência colocava em prática metodologias que havia aprendido no magistério.

Figura 1 - Foto



Como demonstra a foto, o cartaz de Valor de Lugar que aprendi no magistério nas aulas de metodologia de matemática. Os resultados nas aprendizagens dos alunos me orientavam e certificavam sobre o que eu acreditava. Trazer o concreto para construir conceitos e fazer com que a aprendizagem fosse participativa.

Lopes (2013, p.73) cita Castilho (2011, p.39):

Aprender é muito mais do que receber informações. Envolve percepção, seleção, cognição, organização. Envolve atitude. Envolve sociabilização. São as três dimensões do discurso: sintaxe, semântica e pragmática – a forma, o significado e aplicação [...] associada necessariamente à linguagem, sempre regidas pela lógica.

No ano de 1998 com a ajuda dos meus pais entrei na faculdade de Pedagogia da Unitau. Enquanto cursava o 2º ano passei no concurso Público da Prefeitura Municipal de Taubaté, como professora Estatutária com o cargo de Professora I. foi outra grande escolha. Peguei na atribuição duas salas de 1º ano com quase 40 alunos. Foi uma mistura de empolgação e também um choque de realidade como cita Huberman (1989) em sua pesquisa sobre o início da carreira docente.

Os que procuram descrever esta “fase” na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira (cf. Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980) falam de um estágio de “sobrevivência” e de descoberta. O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama de vulgarmente o “o choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN et.al, 1989, p.39).

Eram salas que tinham passado por vários professores eventuais. Além do desafio da alfabetização havia o desafio da construção de vínculo, rotina e disciplina. No decorrer desse percurso me apoiiei nos livros didáticos e nos teóricos que estava estudando na Pedagogia. Até que veio a oportunidade de um curso de alfabetização, chamado PROFA. Embarquei nesse curso que veio de encontro com minha necessidade e expectativa profissional. Posso dizer que esse curso foi meu alicerce profissional na área de alfabetização. Fazíamos estudos da base construtivista amparados por Emília Ferreiro nas fases de alfabetização e sua discipula Telma Weiz. Além da referência teórica assistíamos vídeos que mostravam a prática das sugestões de atividades e levávamos como tarefa a aplicação das atividades estudadas em nossa sala de aula. Minha sala de aula virou um verdadeiro laboratório prático e os resultados foram visíveis na aprendizagem das crianças. Digamos que 98% das crianças foram alfabetizadas até o final da 1ª série. Mais uma vez confirmava minha crença de que a relação teoria e prática pode trazer grandes resultados.

Após dois anos na sala de alfabetização, onde recebia visitas da supervisão, fui convidada para fazer parte do grupo de supervisão para visitar as escolas e acompanhar o andamento pedagógico e da escola como um todo. Foi um grande desafio, porém me lembro que desde que ingressei na minha carreira nunca tive medo de desafios, sempre aceitei por ser apaixonada em aprender e contribuir com a educação. Me lembro que sempre carregava comigo uma bolsa bem grande com várias propostas de atividades e projetos. Sempre que visitava as escolas e salas de aula, gostava de deixar uma contribuição. Era muito prazeroso sentir que iria contribuir para o trabalho de alguém. Num contexto turbulento de troca de membros da Secretaria de Educação, fui chamada para deixar a supervisão e assumir uma vice direção de escola na justificativa de adquirir mais experiência, uma escolha da qual não fiz, mas aceitei. Fiquei 16 anos em cargos de vice- direção e direção. As funções administrativas e as questões do cotidiano escolar dividiam, ou melhor, tomavam a maior parte do meu tempo e tiraram meu foco do Pedagógico que sempre foi meu principal interesse. Posso dizer que tive grandes aprendizados, mas também alguns sabores. Na função de gestão acabei abnegando várias

questões de ordem pessoal, como também dos cursos voltados para as questões propriamente pedagógicas.

Em 2013 perdi meu pai que lutou bravamente dois anos contra o câncer e nesse contexto como gestora passei por desafios inimagináveis na minha carreira, que impactou meu pessoal e meu profissional. Dessa vez fui escolhida e também escolhi para assumir a vice direção de uma escola da qual a diretora havia se aposentado e no 2º semestre de 2013 assumi juntamente com outro diretor e uma vice-diretora também. Formamos um trio gestor. Na divisão dos trabalhos me foi dado como uma das tarefas cuidar do ensino integral. Esse trabalho me despertou novamente toda a criatividade para juntamente com a equipe criar projetos, desenvolver possibilidades, acompanhar e usufruir dos resultados em companhia dos colegas da equipe.

O meu pessoal e meu profissional se conectavam e encontrei nessa nova possibilidade um espaço de parceria e troca. Em 2014 passou por outra grande perda, minha mãe, que após ter cuidado do meu pai também estava doente e veio a falecer. Não foi fácil e não é até hoje, mas num longo processo fui ressignificando as perdas e fazendo o meu melhor a cada dia, pois foi isso que meus pais me ensinaram, valores que jamais esquecerei. O estudo foi um valor que sempre meus pais diziam que era a maior herança que iria deixar para nós. Isso foi bem despertado em mim, onde encontro uma maneira de significar minha vida, buscando me aprimorar cada vez mais para contribuir melhor.

Nesse processo precisei fazer um acompanhamento de mentoria, do qual tive uma indicação e escolhi fazer esse caminho. Precisava me resgatar e fazer um trabalho de auto-conhecimento. Fiz grandes progressos pessoais que influenciaram também nas relações do meu trabalho, pois como sempre acreditei, somos um todo e não há como uma parte não influenciar na outra. Comecei a refletir em voltar fazer mais escolhas e quando decidi deixar a gestão e assumir o cargo de coordenação pedagógica, consegui fazê-lo na mesma escola após a coordenadora pedagógica anterior da qual me ensinou muitas coisas, aposentou e como já conhecia a equipe, os alunos e a comunidade o trabalho pôde prosseguir e ser mais assertivo devido ter conhecimento das fragilidades e dos pontos fortes da escola.

A mudança de função mesmo sendo no mesmo ambiente me trouxe novas perspectivas, inclusive a de fazer Mestrado em Formação de Professores para contribuir da melhor forma no papel de coordenadora. A parceria dos meus gestores e toda equipe dessa escola me dão liberdade para juntos construirmos novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Foi nesse espaço que apesar dos desafios encontrei formas de superação, cura e crescimento.

Tardif e Raymond (2000, p.213), trazem essa abordagem sobre as dimensões do ser e do fazer no próprio exercício do trabalho.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Diante de toda minha trajetória profissional e pessoal meu objetivo está em poder contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, acreditando nas dimensões do ser e do fazer enquanto processos contínuos no exercício da profissão dentro da instituição escolar da qual fazemos parte. Propiciar práticas e possibilidades para que a escola seja um ambiente de crescimento pessoal e profissional é minha atual escolha para contribuir com a Educação.

4- CONCLUSÃO

Neste trabalho apresentei minha trajetória profissional e pessoal, pois conforme alguns autores já citados no trabalho o saber ser e o saber fazer são indissociáveis. Durante a escrita do trabalho procurei refletir e evidenciar o quanto a teoria e os saberes práticos foram se constituindo ao longo da minha trajetória. Esses saberes provenientes das formações e da prática ao longo do tempo permearam o meu fazer profissional.

Considerando que toda trajetória é permeada por fatores dos quais não podemos prever e nem planejar, alguns acontecimentos me afetaram positivamente e outros negativamente. Nessa construção procurei destacar as possibilidades que me levaram a fazer novas descobertas e aprendizados, como também identificar pontos fortes dentro de uma instituição escolar que me propiciaram novas escolhas e contribuíram para continuidade do meu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

NUNES, T.S. A contribuição da Psicologia de Piaget para Educação Infantil. dez. 2013. Revista Gestão Universitária. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-contribuicao-da-psicologia-de-piaget-para-educacao-infantil#>> Acesso em: 03 jun.2021

TASSONI, E.C.M e LEITE, S.A.S. Afetividade no processo de ensino- aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Porto Alegre, maio/ago.2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3513849/Afetividade no processo de ensino aprendizagem as contribui%C3%A7%C3%B5es da teoria walloniana](https://www.academia.edu/3513849/Afetividade_no_processo_de_ensino_aprendizagem_as_contribui%C3%A7%C3%B5es_da_teor%C3%ADa_walloniana)> Acesso em: 03 jun.2021.

LOPES, Fernando José. Teorias da aprendizagem construtivistas: uma proposta de ensino utilizando ambientes virtuais de ensino aprendizagem para propor uma abordagem construtivista no ensino presencial. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em : <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18121>> . Acesso em: 03 jun. 2021

HUBERMAN, M. et al. O ciclo de Vida dos professores. In: Vida dos professores. Porto Editora, 1989. P. 31-61

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, p. 209 – 244, dez.00