ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Oneida Cristina
Gomes Barcelos Irigon

Tese de doutoramento

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES CONVIVENCIAIS/SOCIAIS NA ESCOLA

Santiago de Compostela, 2024

Programa de Doutoramento en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES CONVIVENCIAIS/SOCIAIS NA ESCOLA

Autor

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon

Directoras: Mª Lidia Platas Ferreiro y Carmen Sarceda Gorgoso

Tutora: Carmen Sarceda Gorgoso

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

À minha amada família,

Iran, grande companheiro de jornada

Marianna, luz da minha vida, e

Iran Filho, eternamente presente.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupéry

Estes anos em que fiz esta pesquisa foram uma árdua jornada de desafios, construções e amadurecimento. Nenhum empreendimento é realizado de forma fácil e sem esforço.

Neste período aprendi que uma tese ou qualquer outro trabalho é a extensão da vida do autor. Então, para que algo de valor seja produzido, a pessoa deve primeiro criar algo de valor em si. Pessoa e obra são consistentes com o resultado. Por este motivo, agradeço sincera e profundamente a todas as pessoas que muito me encorajaram e me ajudaram a produzir algo de valor em minha vida.

Especialmente, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás a oportunidade que me foi concedida de realizar esse doutorado na Universidade de Santiago de Compostela, mediante convênio estabelecido entre essas instituições – pois, para além das experiencias acadêmicas, esse Doutorado me oportunizou experiencias de vida que farão parte da minha história. Ao agradecer ao IFG, estendo meus agradecimentos a todos os servidores públicos que realizam um trabalho sério e se dedicam a fazer com que a Educação Profissional e Tecnológica, por meio do IFG, seja cada vez mais inclusiva e de qualidade.

Não poderia deixar de dizer muito obrigada à Universidade de Santiago de Compostela por todo o apoio que me foi dado para o desenvolvimento do Doutorado. Nesta instituição agradeço às professoras e minhas Diretoras de Tese Maria Lídia Platas Ferreiro e Carmen Sacerda Gorgoso, que sempre me apoiaram, mesmo nos momentos mais difíceis em que passei, acreditou em mim e na minha proposta investigativa, meu muito obrigada pelo estímulo, paciência e atenção dispensadas durante o processo de construção deste estudo. Agradeço, ainda, aos demais professores da Universidade de Santiago de Compostela que colaboraram com seus conhecimentos e generosidade para a elaboração deste trabalho.

Agradeço meus colegas de Doutorado que me proporcionaram experiências valiosas durante esse processo e que além de colegas se tornaram amigos e partícipes de minha

história acadêmica e de vida. Aos meus companheiros de jornada, Dalva, Leizer, Ivanillian, Edmar, Wanessa, generosos em compartilhar, ajudar e estimular nos momentos da produção de novos conhecimentos.

À minha saudosa mãe, Adelaide Gomes Barcelos, e meus irmãos: Elaine, Ieda e Térbio, pela amizade e apoio constante.

À minha família e amigos, por aplaudir meus esforços, celebrar minhas vitórias e aceitar minhas imperfeições.

À todas as pessoas que de maneira direta e indiretamente colaboraram na execução desta pesquisa.

A todos vocês meu muito obrigada!

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

Martin Luther King Jr.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMOS

RESUMO EM PORTUGUÊS

A presente investigação parte da observação de que as pesquisas desenvolvidas no Brasil no campo da Formação Docente, possuem uma lacuna razoável no que diz respeito ao papel que as sociabilidades no ambiente escolar, exercem sobre o desenvolvimento profissional dos docentes. Pouco se pensou sobre o sujeito professor, inserido na coletividade docente, indagando-se sobre as relações socioculturais que assumem as suas leituras, valorações, e representações acerca do contexto escolar. A abordagem proposta enfoca, designadamente, o impacto que o desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades estabelecidas no dia a dia da escola, e também, as interpretações que os sujeitos fazem de si, do outro e das situações pedagógicas inerentes ao cotidiano escolar. Esta abordagem permite um diálogo mais próximo com a Antropologia e as possibilidades investigativas da Etnografia Escolar, uma vez que professor é um sujeito social e, como tal, deve ser entendido a partir da sua pertença sociocultural. O trabalho teve por objetivos gerais: identificar como se constituem as relações sociais entre os professores no ambiente escolar; compreender como aquelas relações impactam na qualificação do trabalho docente; verificar como se dão as ações coletivas na escola; compreender como aquelas ações impactam no exercício profissional dos docentes. A partir de uma investigação mista, qualitativa e quantitativa, realizada em duas escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia, GO, a pesquisa revelou a importância das relações sociais entre os professores e como essas interações afetam diretamente a qualidade do trabalho docente e as práticas pedagógicas implementadas nas escolas. A pesquisa sublinha que as dinâmicas relacionais não apenas moldam o ambiente de trabalho dos professores, mas também servem como um catalisador para o desenvolvimento profissional, promovendo um espaço de aprendizado colaborativo e de suporte mútuo. Além disso, as ações coletivas e a participação em projetos conjuntos emergem como elementos chave para a inovação pedagógica e a melhoria contínua da qualidade educacional, bem como o papel crucial desempenhado pela Coordenação Pedagógica no processo.

Palavras -chave: Desenvolvimento profissional docente. Relações Sociais. Ações coletivas. Interpretações docentes. Contexto escolar.

ABSTRACT IN ENGLISH

. This research begins with the observation that studies conducted in Brazil in the field of Teacher Education reveal a significant gap regarding the role that social interactions within the school environment play in the professional development of teachers. Little consideration has been given to the teacher as an individual within the teaching community, questioning the sociocultural relationships that inform their perceptions,

evaluations, and representations of the school context. The proposed approach specifically focuses on the impact that professional development of teachers receives from social interactions established in the day-to-day school environment, as well as the interpretations that individuals make of themselves, others, and the pedagogical situations inherent to the school routine. This approach allows for a closer dialogue with Anthropology and the investigative possibilities of School Ethnography, since the teacher is a social subject and, as such, should be understood from their sociocultural belonging. The general objectives of the work were: to identify how social relationships among teachers in the school environment are constituted; to understand how these relationships impact the qualification of teaching work; to verify how collective actions in the school occur; to comprehend how these actions impact the professional practice of teachers. Through mixed, qualitative, and quantitative research conducted in two municipal elementary schools in Goiânia, GO, the study revealed the importance of social relationships among teachers and how these interactions directly affect the quality of teaching work and the pedagogical practices implemented in schools. The research highlights that relational dynamics not only shape the teachers' work environment but also serve as a catalyst for professional development, promoting a space of collaborative learning and mutual support. Furthermore, collective actions and participation in joint projects emerge as key elements for pedagogical innovation and the continuous improvement of educational quality, as well as the crucial role played by the Pedagogical Coordination in the process.

Keywords: Teacher professional development. Social Relationships. Collective actions. Teacher interpretations. School context.

RESUMEN EN ESPAÑOL

La presente investigación parte de la observación de que los estudios desarrollados en Brasil en el campo de la Formación Docente presentan un vacío considerable respecto al papel que las sociabilidades en el ambiente escolar desempeñan sobre el desarrollo profesional de los docentes. Se ha reflexionado poco sobre el sujeto profesor, inserto en la colectividad docente, indagando sobre las relaciones socioculturales que configuran sus lecturas, valoraciones y representaciones acerca del contexto escolar. El enfoque propuesto se centra, especialmente, en el impacto que el desarrollo profesional del docente recibe de las sociabilidades establecidas en el día a día de la escuela, y también, en las interpretaciones que los sujetos hacen de sí mismos, de los demás y de las situaciones pedagógicas inherentes a la cotidianidad escolar. Este enfoque permite un diálogo más cercano con la Antropología y las posibilidades investigativas de la Etnografía Escolar, ya que el profesor es un sujeto social y, como tal, debe ser entendido desde su pertenencia sociocultural. El trabajo tuvo por objetivos generales: identificar cómo se constituyen las relaciones sociales entre los profesores en el ambiente escolar; comprender cómo esas relaciones impactan en la cualificación del trabajo docente; verificar cómo se dan las acciones colectivas en la escuela; comprender cómo esas acciones impactan en el ejercicio profesional de los docentes. A través de una investigación mixta, cualitativa y cuantitativa, realizada en dos escuelas municipales de Enseñanza Primaria en Goiânia, GO, la investigación reveló la importancia de las relaciones sociales entre los profesores y cómo estas interacciones afectan directamente la calidad del trabajo docente y las prácticas pedagógicas implementadas en las escuelas. La investigación subraya que las dinámicas relacionales no solo moldean el ambiente de

trabajo de los profesores, sino que también sirven como un catalizador para el desarrollo profesional, promoviendo un espacio de aprendizaje colaborativo y de apoyo mutuo. Además, las acciones colectivas y la participación en proyectos conjuntos emergen como elementos clave para la innovación pedagógica y la mejora continua de la calidad educativa, así como el papel crucial desempeñado por la Coordinación Pedagógica en el proceso.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Relaciones Sociales. Acciones colectivas. Interpretaciones docentes. Contexto escolar.

RESUME EN GALEGO

A vasta maioría das investigacións nas últimas tres décadas parece desviar o seu foco das dinámicas socioculturais que permeaban o cotián escolar, descoidando como estas interaccións moldean a experiencia profesional dos profesores. Cando o tema é abordado, xeralmente límitase ao contexto dos profesores no inicio das súas carreiras, ou concéntrase nas dimensións da formación continuada que ocorren en grupos e colectivos específicos dentro do ambiente escolar. Esta abordaxe segmentada deixa de considerar a complexidade das relacións sociais e como estas contribúen á construción da identidade e do desenvolvemento profesional docente.

Ademais, observamos que hai unha tendencia nas investigacións a tratar as sociabilidades no ambiente escolar como un aspecto periférico, sen integrar de forma substancial a análise sobre como as relacións entre os profesores, e entre estes e outros membros da comunidade escolar, afectan a interpretación e a práctica docente. Esta marxinalización impide unha comprensión máis profunda sobre o papel destas sociabilidades na valorización de prácticas pedagóxicas, na formación da cultura escolar e na influencia sobre as actitudes e crenzas dos profesores acerca da súa profesión. Comprendemos que ao ignorar estas dinámicas sociais pérdese a oportunidade de entender aspectos cruciais que poden enriquecer as estratexias de formación docente e contribuír para o desenvolvemento dunha práctica educativa máis reflexiva e contextualizada. Así, entendemos que investigar o profesor como un suxeito inserido nunha rede complexa de relacións socioculturais posibilitaría desvelar como as súas percepcións, valores e representacións sobre o ambiente escolar son construídos e como iso afecta a súa aprendizaxe e a súa propia traxectoria profesional.

Conforme a isto, a nosa abordaxe de investigación procurou explorar como o desenvolvemento profesional dos docentes é influenciado polas sociabilidades cotiás dentro do ambiente escolar. O noso foco foron as manifestacións das interaccións diarias, as cales inclúen diálogos, expresións de afecto e desafecto, así como as expectativas e aspiracións que permeaban a vivencia dos profesores. Buscamos entender o proceso de formación e evolución no cotián docente a través dunha lente que valorase a riqueza das relacións humanas, incluíndo tanto os momentos de encontro e harmonía como os de conflito e discordancia. A nosa investigación detívose especialmente nas maneiras como os educadores interpretan a si mesmos, aos seus colegas e ás situacións pedagóxicas que xorden no decorrer das súas prácticas, dentro do contexto escolar.

Este estudo foi realizado en dúas institucións de ensino fundamental vinculadas á Secretaría Municipal de Educación (SME) de Goiânia, Goiás, identificadas neste traballo como Escola A e Escola B. Ambas están inseridas no contexto educacional brasileiro e adoptan unha abordaxe pedagóxica orientada polos Ciclos de Formación e Desenvolvemento Humano. Esta abordaxe, adoptada polas directrices educacionais da

SME de Goiânia desde o ano de 1988, propón un modelo progresista de ensino, caracterizado pola súa énfase no desenvolvemento integral do alumno, tanto en aspectos cognitivos como socioemocionais.

Durante a década de 1990, Brasil vivenciou un movemento de expansión das propostas de organización escolar por ciclos, un marco importante para a reformulación dos sistemas de ensino público. Esa tendencia influenciou directamente a SME de Goiânia, que, buscando innovar e actualizar a súa estrutura educacional, propuxo a reestruturación do ensino fundamental baixo o modelo de Ciclos de Formación. Esta iniciativa culminou na presentación da Proposta Político-Pedagóxica Escola para o Século XXI ao Consello Estatal de Educación, que a oficializou a través da Resolución nº 266, datada do 29 de maio de 1998.

A implementación da proposta en Goiânia comezou de forma experimental en 39 escolas municipais, despois de que unha delas desistir do proceso. O novo modelo estruturaba o ensino fundamental en tres fases distintas: Ciclo I, abrangue nenos de seis a oito anos; Ciclo II, para alumnos de nove a doce anos; e Ciclo III, destinado aos estudantes de doce a catorce anos. Esa organización tiña como obxectivo non só a modernización do ensino, senón tamén a adaptación ás necesidades educacionais contemporáneas, promovendo unha aprendizaxe máis significativa e aliñada ao desenvolvemento humano.

Non obstante, a transición ao sistema de Ciclos enfrontou diversos desafíos, incluíndo resistencias internas e impasses na súa implementación. A pesar desas dificultades, a partir de 2001, a SME de Goiânia decidiu estender a organización por Ciclos a todas as súas escolas de ensino fundamental. Esa decisión marcou un compromiso firme coa renovación pedagóxica, visando garantir unha educación de calidade e inclusiva, que respectase o ritmo e as particularidades de cada alumno.

Diante deste escenario, a idea orixinal do traballo fundamentouse na concepción dun proceso relacional entre as persoas no contexto escolar, que considerase as experiencias e a comunicación en espazos colectivos, favorecendo o intercambio de experiencias, coñecementos e actitudes entre profesores, como unha forma de promover o empoderamento e o fortalecemento do grupo en prol do desenvolvemento profesional docente e, consecuentemente, na mellora da práctica pedagóxica. Así, os obxectivos principais do estudo incluíron a identificación da natureza das relacións sociais entre os educadores, a avaliación de como tales interaccións afectan a calidade da práctica docente, a investigación das accións colectivas dentro do ambiente escolar e a medición dos seus efectos no desempeño dos profesores.

Trátase, polo tanto, dunha abordaxe que, desde o punto de vista metodolóxico, nos permitiu establecer un diálogo coa Antropoloxía e explorar as potencialidades da Etnografía Escolar, posto que tales perspectivas permiten recoñecer o profesor como un ser socialmente situado, comprendendo que a identidade profesional dos docentes, e as prácticas pedagóxicas que desenvolven, son inseparables das súas traxectorias socioculturais e históricas, logo, marcadas polo tempo e o espazo en que viven.

Ao adoptar esta opción investigadora, propomos non só unha análise do papel das sociabilidades no desenvolvemento profesional docente, senón tamén un mergullo nas complexidades que implican a pertenza sociocultural dos profesores e como iso se reflicte nas súas prácticas educativas. Por tanto, o obxectivo xeral da nosa investigación foi desvelar como as interaccións e relacións sociais no ambiente escolar contribúen para a construción da identidade dos docentes e inflúen no seu desenvolvemento profesional.

Comprender esas dinámicas a través dunha abordaxe etnográfica enriqueceu o noso entendemento sobre a docencia, destacando a importancia de considerar os aspectos sociais e culturais que moldean a experiencia educacional. Desta feita, o noso estudo

centrouse na influencia das interaccións diarias, comunicacións, emocións positivas e negativas, expectativas e aspiracións sobre a práctica docente. Ao enfocarnos na experiencia dos profesores no contexto escolar, identificamos como a profesión é continuamente modelada por unha intricada rede de relacións humanas, que inclúe tanto os momentos de harmonía como os de discordancia, ademais das variadas percepcións que os individuos teñen de si mesmos, dos outros e das circunstancias pedagóxicas cotiás.

A estrutura metodolóxica desta investigación foi planificada para reflectir os principios que fundamentan as nosas perspectivas epistemolóxicas. Comprender a realidade multifacetada das sociabilidades entre profesores e o seu impacto no desenvolvemento profesional requiriu unha abordaxe que puidese abarcar tanto a profundidade como a amplitude dos fenómenos estudados. Por iso, adoptamos unha metodoloxía de investigación mixta, integrando estratexias cualitativas e cuantitativas. Este enfoque híbrido permitiu non só a cuantificación de patróns e tendencias a través de métodos estatísticos, senón tamén a exploración detallada das experiencias, percepcións e interpretacións dos participantes, revelando a riqueza das dinámicas sociais presentes no ambiente escolar.

A nosa abordaxe cualitativa implicou a realización de entrevistas semiestruturadas, observacións participativas e análise de documentos, facilitando a inmersión no contexto educacional das escolas en estudo. As entrevistas, realizadas con profesores seleccionados, buscaron captar as manifestacións das súas experiencias e percepcións sobre as relacións interpersoais no ambiente de traballo e como esas relacións afectan o seu desenvolvemento profesional. A observación participativa, de inspiración etnográfica, permitiunos testemuñar directamente as interaccións no día a día escolar, proporcionando un entendemento máis concreto das prácticas pedagóxicas e das dinámicas de sociabilidade.

Pola súa banda, a dimensión cuantitativa da investigación foi implementada a través de cuestionarios estruturados, distribuídos a un número maior de profesores. Esta componente posibilitou a recolla de datos en maior escala sobre aspectos específicos das prácticas docentes, percepcións de desenvolvemento profesional e a influencia das redes de sociabilidade. A análise estatística deses datos contribuíu para a identificación de patróns e correlacións significativas, complementando as descubertas cualitativas con evidencias cuantificables.

Esa interacción entre métodos cualitativos e cuantitativos reflicte a nosa convicción de que a realidade é demasiado complexa para ser capturada por unha única abordaxe. Crese que, ao combinar esas metodoloxías, pode obterse unha comprensión máis holística e matizada das formas como as sociabilidades influencian o desenvolvemento profesional dos docentes e, ao longo do proceso, a súa propia aprendizaxe. Desta maneira, ao considerarmos puntualmente cada un dos obxectivos específicos propostos, obtivemos os seguintes resultados:

Obxectivo específico 1: Describir e Interpretar as Lecturas dos Profesores sobre Situacións Pedagóxicas Comúns. O noso estudo revelou que os profesores atribúen significados diversos ás situacións pedagóxicas cotiás, interpretándoas a través de lentes persoais e profesionais moldeadas polas súas experiencias e crenzas. Esta diversidade de lecturas enfatiza a complexidade do ambiente escolar e destaca a importancia de abordaxes pedagóxicas que recoñezan e integren estas perspectivas múltiples.

Obxectivo específico 2: Identificar e Comprender as Relacións entre os Profesores en Diferentes Contextos. As relacións entre os profesores, conforme observado, varían significativamente en función do contexto, con momentos de maior complicidade e cooperación en determinadas situacións, mentres que outros contextos poden promover distanciamento. A calidade desas relacións, con todo, demostrouse crucial para a creación

dun ambiente colaborativo que favoreza o desenvolvemento profesional e a innovación pedagóxica.

Obxectivo específico 3: Describir e Interpretar as Concepcións de Mundo e do Traballo Docente. O ambiente escolar emerxe como un espazo onde se cristalizan as concepcións de mundo e do traballo docente, reflectindo unha amalgama de visións individuais e colectivas. Estas concepcións influencian directamente a maneira como os profesores se comprometen coa súa práctica, destacando a intersección entre o persoal, o profesional e o institucional.

Obxectivo específico 4: Identificar os Elementos das Relacións Sociais Importantes para Cambios na Práctica Pedagóxica. Ficou evidente que as relacións sociais baseadas no respecto mutuo, na complicidade, no coñecemento crítico da profesión e no senso de pertenza á categoría profesional son fundamentais para impulsar cambios significativos na práctica pedagóxica. A presenza dun maior número de profesores con posgrao na Escola B, por exemplo, catalizou a calidade das accións colectivas e fomentou debates produtivos, evidenciando o impacto positivo da formación continuada.

Obxectivo específico 5: Caracterizar os Aspectos que Facilitan ou Obstaculizan o Espazo Colectivo como Contexto de Formación Docente. Aspectos como a liderado democrática da coordinación pedagóxica e a promoción de accións colectivas foron identificados como facilitadores do espazo colectivo, propiciando un contexto favorable ao desenvolvemento profesional e á innovación pedagóxica. Pola contra, desafíos como a desconfianza na profesión, a connotación relixiosa e a falta de organización escolar para o desenvolvemento de accións colectivas emerxeron como obstáculos significativos.

Obxectivo específico 6: Identificar e Interpretar as Lecturas dos Docentes sobre Si Mesmos, os Pares e as Situacións Pedagóxicas. As percepcións e interpretacións dos docentes sobre si mesmos, os seus colegas e as situacións pedagóxicas vividas reflicten a complexidade das relacións sociais no ambiente escolar. Estas lecturas son construídas a partir de sentimentos, motivacións e unha comprensión compartida do mundo e da profesión, moldeando a identidade colectiva e influíndo na práctica docente.

O noso estudo revelou, polo tanto, que as relacións sociais entre os profesores son elementos cruciais e significativos para a formación de espazos colectivos que afectan directamente o desenvolvemento dos profesores e son catalizadores de cambios na práctica pedagóxica.

Con base nas interpretacións construídas, identificamos que as relacións sociais son establecidas a partir de múltiples elementos e son tanto máis positivas para a cualificación do traballo docente, canto máis sexan baseadas no respecto, na complicidade, no coñecemento crítico da profesión e no senso corporativo de categoría profesional. En se tratando do senso crítico, por exemplo, o maior número de profesores con posgrao na Escola B impulsou de forma indiscutible a calidade das accións colectivas do grupo, estimulando os debates da Hora de Estudos, esixencia da Secretaría Municipal de Educación. Non menos importante, recoñecemos que as relacións sociais entre os docentes son construídas e formadas por medio de sentimentos, motivacións e comprensión compartida do mundo e da profesión.

Como puidemos constatar in situ, a acción e a identidade colectiva non só fortalecen os lazos que unen os profesionais, senón tamén da propia institución á que están vinculados. Por tanto, podemos afirmar que a investigación realizada non só identificou "como" as relacións sociais son establecidas no contexto escolar para promover o desenvolvemento profesional dos docentes; senón tamén, identificou en que condicións esas relacións deben ser apoiadas, a fin de permitir que a escola, como un todo, avance na abordaxe dos obstáculos e desafíos que constantemente se presentan.

USC DE COMPOSTELA

É crucial resaltar que identificamos algúns factores, especialmente na Escola A, que representan desafíos na construción de relacións sociais que promovan o desenvolvemento profesional dos docentes e a transformación na práctica pedagóxica. A saber:

A desconfianza dos profesores con respecto á súa profesión, á escola e ao grupo - Este elemento foi percibido como un sentimento que contribúe a que non se compartan experiencias entre os pares, xerando sentimentos de desharmonía, desánimo e frustración. Debe ser dito tamén que iso promove un distanciamento dos docentes entre si e en relación á escola.

Connotación relixiosa e vocación para a profesión – eses elementos fan que os profesores se conformen coas condicións dadas e ao mesmo tempo as utilicen como xustificación para un discurso de "resistencia". A difusión deses sentimentos predispón a certo conformismo con respecto á vida escolar, facendo que o docente se distancie dunha postura máis voltada para a transformación das condicións de ensino e de traballo.

Falta de organización no contexto escolar para o desenvolvemento das accións colectivas – esa perspectiva afasta as persoas do grupo e trae un sentimento de illamento, de inseguridade e de desunión. Eses sentimentos poden simbolizar un lado negativo da condición de "ser profesor" e poden ser responsables por causar mesmo a desistencia da profesión.

Coordinación pedagóxica – cando a coordinación centraliza as accións e xera, por parte dos profesores, un sentimento de dependencia e de omisión fronte ás accións pertinentes ao facer docente no proceso educativo. Este é un punto en que o profesor tende a se achar distanciado, delegando á coordinación o seu facer e deixando de se involucrar en calquera intento de incremento das condicións de ensino.

O noso estudo tamén identificou os aspectos facilitadores para constitución do espazo colectivo como contexto de formación docente, promovendo desenvolvemento profesional dos docentes e a transformación na práctica pedagóxica. Son eles:

Coordinación pedagóxica – cando a coordinación pedagóxica convértese nunha liderado democrática e un lugar que posibilita a interacción entre os pares, posibilita aos profesores maior autonomía e involucramento cos procesos educativos, coa súa formación e co colectivo.

Accións colectivas (hora do estudo, grupo de estudos, eventos e outros): poden promover o diálogo, a interacción e o debate e, principalmente, propiciar a constitución de relacións sociais entre os pares, á medida que aprendan a reflexionar sobre as súas prácticas e atopar novas formas de enfrontar as dificultades. Así, posibilitan aos profesores tornarse máis autoconfiantes e producir novos coñecementos orixinados dos diferentes e diversos saberes nelas involucradas.

Para o noso primeiro obxectivo xeral, Identificar a Constitución das Relacións Sociais entre os Profesores no Ambiente Escolar, a investigación revelou que as relacións sociais no ambiente escolar son incriblemente diversificadas, formadas por unha complexa teia de sentimentos persoais, motivacións profesionais e concepcións compartidas sobre o mundo e o traballo docente. Esas relacións son dinámicas, reflectindo as múltiples facetas da vida escolar e mostrando que os vínculos entre profesores son fundamentais para a construción dun ambiente colaborativo e de soporte mutuo. Os nosos resultados corroboran especificamente as conclusións de Emídio (2014), que se destaca por investigar a socialización do profesor no espazo escolar, visando comprender como o docente adquire e reconstrúe coñecementos, habilidades e actitudes profesionais. A investigación de Emídio igualmente salienta a diversidade e complexidade das relacións sociais como fundamentais para a construción dun ambiente colaborativo e de soporte mutuo. Ambos estudos subliñan, polo tanto, a importancia das relacións interpersoais na

USC DE COMPOSTELA

escola non só para a socialización, senón tamén para o desenvolvemento profesional continuado do profesor.

O noso segundo obxectivo xeral, Comprender o Impacto das Relacións Sociais na Cualificación do Traballo Docente, tivo por resposta a confirmación de que as relacións sociais positivas entre os profesores desempeñan un papel crucial na cualificación do traballo docente. Cando baseadas en respecto mutuo, complicidade, coñecemento crítico da profesión e un forte senso de pertenza á categoría, esas relacións promoven un ambiente propicio á innovación pedagóxica, á aprendizaxe profesional continua e ao desenvolvemento de prácticas docentes máis reflexivas e eficaces. Mesmo diante de conflitos, o capital social xerado por esas interaccións fortalece o tecido profesional e pedagóxico da escola.

Atendendo ao noso terceiro obxectivo xeral, Verificar as Accións Colectivas na Escola, observamos que as accións colectivas maniféstanse de diversas formas, influenciadas significativamente polo contexto institucional de cada escola e polo sentido de pertenza ao grupo. A natureza desas accións varía, desde iniciativas formais de desenvolvemento profesional, como talleres e grupos de estudo, até encontros informais que fomentan a troca de experiencias e apoio mutuo. A función da coordinación pedagóxica é especialmente relevante, podendo actuar como un elemento centralizador ou, alternativamente, como un facilitador que empodere os profesores a tomar a iniciativa nas súas prácticas colaborativas.

Por último, no noso cuarto obxectivo xeral, Comprender o Impacto das Accións Colectivas no Exercicio Profesional dos Docentes, a investigación revelou que as accións colectivas teñen un impacto significativo no exercicio profesional dos docentes, estimulando o debate, a interacción e o desenvolvemento dunha práctica pedagóxica reflexiva. Ese proceso colaborativo non só reforza as relacións sociais entre os profesores, senón tamén contribúe para a construción dunha identidade profesional colectiva, animando os docentes a reflexionar sobre as súas prácticas, compartir desafíos e explorar novas estratexias para superar obstáculos.

Ao analizar os resultados da investigación á luz deses obxectivos xerais, fica claro que as relacións sociais e as accións colectivas constitúen eixos centrais na dinámica escolar, influenciando directamente a calidade do traballo docente e o desenvolvemento profesional. Os resultados apuntan cara a importancia de estruturas de soporte que promovan interaccións positivas e colaboración entre profesores, destacando o papel vital que esas dimensións desempeñan na evolución das prácticas pedagóxicas e na mellora da educación como un todo.

Palabras chave: Desenvolvemento profesional docente. Relacións Sociais. Accións colectivas. Interpretacións docentes. Contexto escolar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMMA - Agência Municipal do Meio Ambiente

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho pleno

CME - Conselho Municipal de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAP - Núcleo de Avaliação e Pesquisa

SEM - Secretaria Municipal de Educação

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UFSCar - UFPel - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UFC - Universidade Federal do Ceará

UnB - Universidade de Brasília

USP - Universidade de São Paulo

UEC - Universidade Estadual do Ceará

UFRG - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

PRÓLOGO..... 17

INTRODUÇÃO..... 23
1. Justificativa da pesquisa 23

2. Abordagem, objetivos e estrutura 29

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS, PARADIGMAS FORMATIVOS E CAMPO DE REFLEXÃO 33
1.1. O conceito de Formação 33
1.2. Formação Docente em debate..... 36
1.3. Paradigmas formativos: matrizes da Formação Docente 42
1.3.1. O paradigma da racionalidade técnica 43
1.3.2. O paradigma da racionalidade prática 45
1.3.3. O paradigma da racionalidade crítica 49
1.4. A formação docente para a educação básica no Brasil..... 51
1.5. Campo e Conceito 56
1.5.1.A construção do campo de pesquisa em formação docente 56
1.5.2.Desenvolvimento Profissional Docente 63
1.5.2.1. Reflexões sobre o conceito de formação continuada 64
1.5.2.2. Desenvolvimento profissional docente: construção conceitual 71
1.6. Síntese do capítulo 77

CAPÍTULO 2. SOCIABILIDADES E CULTURA: ASPECTOS TEÓRICOS..... 80
2.1. As relações sociais no pensamento sociológico 80
2.1.1. A abordagem das relações sociais em Marx, Weber e Durkheim 81
2.1.2. *Habitus*, campo social e campo cultural: a abordagem de Pierre Bourdieu.. 84
2.2. Sociabilidades e desenvolvimento profissional docente 90
2.3. Cultura em ambiente escolar: aproximações conceituais 96
2.3.1. Cultura: a trajetória de um conceito 97
2.3.2. A etnografia escolar 99
2.4. Trabalho, ações coletivas e relações sociais no cotidiano escolar..... 102
2.4.1. O trabalho como instrumento da transformação humana 102
2.5. Ações coletivas na escola 106
2.6. Relações sociais no cotidiano escolar 109
2.7. Síntese do capítulo 118

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA, INSTRUMENTOS E AMOSTRAS 120
3.1. Tipologias de pesquisa adotadas 120
3.2. Fases da investigação 123

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3. Levantamento de fontes e documentos 125
3.4. Pesquisa de campo 127
3.4.1. Contexto geohistórico da pesquisa de campo 129
3.4.1.1. Goiânia e a organização em ciclos 129
3.4.1.2. O projeto Escola para o Século XXI 132
3.4.2. O processo de construção das informações 134
3.4.3. Perfil das escolas investigadas 137
3.4.3.1. Perfil da Escola A 137
3.4.3.2. Perfil da Escola B 138
3.4.4. Perfil dos professores pesquisados 139
3.4.4.1. Professores da Escola A 139
3.4.4.2. Professores da Escola B 140
3.4.4.3. Perfil consolidado – Escolas A e B 142
3.5. Instrumentos de Pesquisa 143
3.5.1. Entrevista 143
3.5.2. Questionário 146
3.5.3. Complemento de Frases 149
3.5.4. Jogo de livre associação 152
3.6. Síntese do capítulo 155

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA REALIZADA EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA, GO 158
4.1. Interpretações e leituras: situações pedagógicas do cotidiano escolar..... 158
4.1.1. Elaboração pedagógica e burocracia escolar 161
4.1.2. Espaços e ações Coletivas 169
4.1.2.1. A Coordenação Pedagógica da Escola A 173
4.1.2.2. A Coordenação Pedagógica da Escola B 177
4.1.2.3. Trabalho coletivo e relações sociais nas Escolas A e B 178
4.2. Percepções e relacionamentos na vivência escolar 189
4.2.1. Concepções de mundo e de trabalho 197
4.2.2. Relacionamento entre os pares 201
4.3. Síntese do capítulo..... 206

CONSIDERAÇÕES FINAIS 210

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... 221

ANEXOS E APÊNDICE 244
Anexo 1..... 245
Anexo 2..... 246
Anexo 3..... 248
Apêndice..... 250

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS e MAPAS..... 253

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PRÓLOGO

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do re-dizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.
Paulo Freire

Inspirados por Freire (2002), diremos que formular, dizer e contar uma história equivale à experiência do reviver, do ouvir novamente. Ou seja, utilizar um meio para registrar e produzir o texto mais recente de nossas ideias e palavras. Já dissemos e ouvimos muitos outros textos e muitos destes foram apagados, mas deixaram suas marcas. O último é o mais visível, pois nele encontramos também os "reditos".

Nossas histórias pessoais e coletivas são um amontoado de ditos e reditos, em cujas frestas a vida se faz presente, em uma cadência com percepções diferentes, a depender de quem narra ou enxerga os acontecimentos. Nem sempre o redizer faz jus à integralidade. Em muitos casos, até o dito chega a ser inexpressivo; mas o redito daí oriundo, torna-se inesquecível. A releitura de eventos individuais e pertencentes a um grupo tem sempre a importância de um evento fundante, pois pode tanto ofuscar o dito, quanto lançar sobre ele uma claridade até então ausente.

Consideramos que a presente tese de doutoramento se constituiu sobre vários ditos e diferentes experiências presentes em nossa formação. A formulação dos objetivos e os caminhos percorridos neste trabalho, se misturaram com muitas experiências pessoais e profissionais. Dentre elas, a de professora da educação básica, coordenadora pedagógica, coordenadora de cursos de formação continuada, pesquisadora, acadêmica, doutoranda e tantas outras.

Contar e explicar o que fomos, ao produzirmos e mostrarmos o que poderemos produzir, depende, sem dúvida nenhuma, das perguntas que formulamos em diversos momentos de nossa trajetória; e das que possivelmente formularemos. Num nível mais imediato, por certo, conformam esta pesquisa. Contudo, não é só isso. O presente estudo foi se materializando à medida em que fomos incorporando às nossas experiências as experiências de outros.

É importante destacar que a escolha do objeto de estudo de pesquisa – as relações convivenciais/sociais na escola – deu-se, inicialmente, a partir do trabalho desenvolvido como coordenadora do *Programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em ação na Delegacia Regional de Ensino de Gurupi, no estado de Tocantins, entre os anos de 2000 e 2002. Algumas das inquietudes, dilemas, indagações e provocações experimentadas naquele período se recusaram a ser encarceradas após o encerramento da experiência, nos levando a uma busca mais dedicada por respostas e soluções. Assim, parte do trabalho vivenciado se tornou o

USC DE COMPOSTELA

embrião da pesquisa que aqui se apresenta, bem como das buscas investigativas e pessoais que perpassam por este doutoramento.

Na ocasião, foi possível verificar algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores envolvidos no Programa, tais como a de deslocamento (das cidades circunvizinhas para participarem dos encontros) e a falta de motivação, além das limitações estruturais e da precariedade dos recursos. A incompreensão dos motivos daqueles estudos obrigatórios e a falta de remuneração, desencadearam uma avaliação negativa das atividades, as quais foram vistas como mal elaboradas e como desperdício de tempo. Como agravante, apontava-se o horário dos encontros, que acabava por extrapolar, e muito, o que era previsto na carga horária dos professores. Enfim, somadas as limitações de ordem técnica às carências de recursos, desenhava-se uma receita pronta para uma empreitada malsucedida.

Essas dificuldades levaram a uma reflexão inicial sobre a ação dos projetos e cursos de formação continuada de professores e ao questionamento sobre a possibilidade de atingir seu objetivo, qual seja: proporcionar um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

A experiência malfadada foi geradora de uma série de dúvidas a respeito da eficiência real da proposta do projeto e do questionamento sobre quais condições seriam verdadeiramente propiciadoras de um evento bem-sucedido.

No entanto, conforme o programa se desenvolvia, observamos que algumas atividades causavam mais impacto e eram mais significativas nas discussões, do que outras. Faziam parte deste elenco, as atividades em que os professores *conseguiam refletir e se relacionarem com sua prática em sala de aula*, o que os levava a mudanças mais profundas em suas ações. A demonstração dessas mudanças era dada a partir dos encontros posteriores, nos quais existiam relatos de experiências e produção de recursos/estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula ou em reuniões na escola. Quais as significações das atividades que causavam maior impacto e quais eram essas atividades? Mesmo parecendo não estarem "motivados" nem "interessados" por aquele estudo, era possível notar que os professores conseguiam "apreendê-lo" e "transformá-lo" em prática efetiva, no dia a dia de suas ações docentes. Ou seja, mesmo em meio a condições não ideais, algo próximo de um resultado esperado e pretendido poderia ocorrer.

A relevância dessa experiência pôde ser compreendida também à luz do trabalho realizado por Cunha (1998), no qual ela evidencia:

> [...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir (p.35)

Isso era o que parecia estar acontecendo naquele grupo, o que fez ressaltar a importância das práticas formativas de professores, principalmente no que concerne à formação continuada. Como se sabe, esta última supõe a ideia de ação em processo contínuo, que se dá ao longo da vida e, muitas vezes, dentro do espaço e contexto do exercício profissional. Por este motivo, é marcada por sobressaltos, pelo inesperado, pelo inusitado, os quais se dão no desenvolvimento da prática pedagógica.

Com base nessa experiência, tomamos como objeto de investigação em nosso mestrado as *práticas formativas*, veiculadas, sobretudo, na formação continuada de professores, mais especificamente no "aprender a ser professor" (Irigon, 2006). Estas práticas são entendidas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como processos e eventos educativos formais, independentemente de sua duração ou origem, que tiveram influência significativa no aprendizado da profissão.

O que já era claro no início da pesquisa de mestrado, foi se tornando uma evidência mensurável, a saber: a de que *o exercício da docência é também um processo de aprendizagem*, por meio do qual os professores são alunos na arte de assimilar concepções sobre sua profissão, dominar os códigos explícitos ou tácitos sobre o papel que desempenham; de constituírem-se como agentes ciosos do seu ofício e também no exercício de novas posturas e papéis sociais, inerentes à condição profissional.

Dentre os resultados obtidos naquela pesquisa, o que mais chamou a atenção foi a identificação, feita pelas professoras participantes do estudo, de que elas "aprendem a profissão" *por meio das trocas de experiências na escola*. Elas destacaram, ainda, que esse compartilhar possibilitava maiores oportunidades de reflexão e elaboração de novos saberes, mais próximos de seu trabalho docente e com mais autonomia, na medida em que as trocas permitiam pensar e repensar com o outro e implementar a organização e reorganizações mais contínuas no cotidiano profissional (Irigon, 2006).

Por mais que a prática do professorado seja ministrada por um único profissional a seus alunos em sala de aula, a experiência da função não é, em maior medida, exclusivamente individual. Isto ocorre porque o caráter coletivo se faz presente em todos os momentos nos quais o professor exerce suas atividades: da preparação pedagógica ao exercício aparentemente solitário, na frente dos pupilos. Antes de chegar à sala de aula e proferir o conteúdo, no próprio ambiente escolar o professor já está embrenhado de visões, expectativas, valores e idiossincrasias adquiridas *no convívio social com os demais colegas*. Cada indivíduo, portanto, carrega uma porção de impressões e ideias que não são apenas suas, mas tributárias de um grupo maior, no qual ele se encontra inserido, dentro e fora da escola. É nesse sentido que a docência é uma atividade com características bem mais expandidas do que o estrito exercício individual observável em sala de aula.

O espaço da escola desempenha a importante função de catalisar experiências esparsas, promover vivências de variadas naturezas, facultar a interação entre alunos e professores, bem como destes últimos com seus pares. Para além de um mero espaço físico e de dimensões facilmente palpáveis, a escola como espaço da (con)vivência social e intersubjetiva do docente, é uma arena de limites bastante amplos e irradiados. Se é nas suas dependências que a atividade docente é exercida e ganha corpo, há de ser também nesse espaço que os professores se admitem como partidários de uma causa comum e de um reconhecimento intersubjetivo, que lhes empresta sentido. Entendido de outro modo, é como se o professor tal qual o conhecemos não pudesse existir sem a escola.

Nesse sentido, nossa pesquisa de mestrado revelou que o espaço da escola era inquestionavelmente significativo para a aprendizagem e a formação continuada do professor. Foi, portanto, a partir desta constatação, que a presente pesquisa de doutoramento surgiu. Uma vez corroborada a importância formativa do ambiente escolar, permaneceu em aberto o questionamento acerca de *como acontecia esse movimento formativo no contexto da escola e das relações que nela se estabeleciam.*

Ora, quando demos início à pesquisa de campo para o doutorado – desenvolvida em 02 escolas na cidade de Goiânia, GO –, já percebíamos que uma dificuldade adicional se impunha, pois muitas vezes o movimento formativo, ainda que no contexto escolar, se dava a partir de uma vivência que ocorria informalmente. Observamos – como professora e também coordenadora pedagógica – que os professores em processo de formação continuada na escola (reuniões para planejamento, estudos, conselhos de classe) estavam cumprindo uma rotina; ou seja, o que havia sido estabelecido, o que estava na lei. No entanto, em alguns espaços de

UFG

convivência como a sala do professor, corredores ou eventos na escola, eles conversavam, "trocavam" material de trabalho, refletiam sobre teorias pedagógicas e teciam uma rede de contatos e experiências variadas.

Este trânsito por vias formais e informais da sociabilidade dos docentes, nos instigou a ajustar nossos instrumentos de percepção, de forma a captar frequências, movimentos e questões abaixo da faixa convencional de transmissão de informação, uma vez que os radares tradicionalmente usados não os conseguem captar. Destarte, nossa experiência profissional, descrita anteriormente, bem como nossa pesquisa de mestrado, foram um diferencial que permitiu à presente pesquisa de doutorado não girar em falso. Dito de outra forma, não deixar dados importantes, inclusive subjetivos, passarem ao largo da reflexão.

Todas as formas de convivência usadas pelos professores e que formam laços entre os pares, desempenham um papel crucial no produto final das interações, tanto no profissional em si quanto nas suas atividades. Tornou-se claro durante a pesquisa que tudo isso possui um valor notável para a aprendizagem e que acaba por promover um meio para produção de novos conteúdos e significados sobre a própria representação do que vem a ser a atividade docente. Em um movimento de retroalimentação contínua, o entendimento dos docentes sobre a natureza de seu ofício, os significados simbólicos e práticos da sua condição e os aspectos marcantes da sua identidade pessoal e profissional, são abastecidos e renovados *sob a forma de convivência diária com os pares.*

Destarte, essa circunstância que estávamos vivenciando, como coordenadora, professora e pesquisadora, estofada pela bagagem trazida pela pesquisa no mestrado, nos fez compreender a relação complexa entre os espaços da escola, os momentos de formação dos professores e, as suas (con)vivências e experiências múltiplas no contexto social mais amplo. Se os professores estavam apontando que as trocas de experiências formais ou informais os ajudam a "apreender a profissão", no próprio processo de pesquisa foi possível indagar: o que ocorre nessa convivência? Como são construídos os significados e valores nas ações coletivas e como essas ações podem ser instigadoras de movimentos de mudanças?

Cabe lembrar que ao pesquisador é sempre complexa a tarefa de precisar em que momento a fagulha de uma mudança de comportamento coletivamente observada se inicia, ganha forma e reúne forças para promover grandes alterações. Por isso, nossa pesquisa se valeu tanto de observações detidas em movimentos declarados quanto naqueles não tão claros, os quais os professores diziam seguir.

Toda mudança de comportamento tem também uma inegável instância pessoal, uma dimensão que, embora receba estímulos externos comuns, responde de diferentes formas em diferentes indivíduos. A sutileza dessas variações tende a se fragmentar em múltiplos resultados, mas como era imperioso em nosso trabalho de doutoramento que as preocupações norteadoras fossem os aspectos coletivamente relevantes, nossas lentes foram direcionadas para flagrar e evidenciar especialmente aquilo que escapasse do caráter eminentemente individual/pessoal. A regularidade, e não o atípico, foi o que mais chamaria nossa atenção.

No momento em que buscávamos estas compreensões já era perceptível que a base desse processo não estava somente na formalidade de momentos previstos de formação de professores. Provavelmente estava também em como a escola se constituía como um campo profissional, principalmente quanto ao lugar que ocupavam as relações e a convivência social entre os professores. Na descontração e na cordialidade corriqueira com/entre os docentes, havia a impressão de que muito dos sentidos forjados entre eles só se mostravam, de fato, fora de ambientes formais ou das horas ditas "adequadas" para a troca de informações e compartilhamento de opiniões sobre questões relativas à carreira.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nossa pesquisa demonstraria que essa convivência em *off*, um pouco à margem do que se imaginaria como expediente ou como espaços convencionais, ajuda a constituir questões que se mostram bastante vivas. Apesar de oriundas de meios e momentos não tão esperados, as práticas e valores daí decorrentes podem adquirir uma presença bastante forte, que se assume como típico da vida profissional docente. Descuidar dessas franjas da sociabilidade, portanto, seria negligenciar um volume poderoso de informações e dados, revelando contornos inteiramente novos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Preocupações relacionadas com a melhoria da qualificação de professores e às condições de seu exercício profissional, têm sido uma constante ao longo do tempo. Elas estão na base das pesquisas desenvolvidas no campo *Formação de Professores*, cujo objeto, conforme reforça Mizukami et al. (2010) são os processos de aprendizagem da docência.

Nos dias atuais, no entanto, essas preocupações tomam novo fôlego. Elas ganham uma relevância maior diante do agravamento das desigualdades socioeconômicas e culturais, bem como dos desafios que a própria humanidade vislumbra no horizonte próximo. Vicejando neste cadinho, as pressões provenientes de um mundo do trabalho em constante transformação, juntamente com a identificação, por parte dos sistemas governamentais, dos baixos desempenhos escolares de parcelas significativas da população, enfatizam a importância de se refletir sobre os diferentes aspectos da formação docente.

Nos últimos anos a formação de professores tem assumido uma posição de grande relevância nas políticas educacionais, em resposta à crescente preocupação com a qualidade do ensino[1]. Em âmbito internacional, Abrucio e Segatto (2021) identificam uma tendência global de reforma educacional caracterizada por uma abordagem abrangente e estruturada, com foco na construção de referenciais para os professores. Conforme apontam os autores, se amparam em reflexões que tendem a ver a formação como um sistema que se desenvolve continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória da carreira.

> [...] a construção da profissão docente tende a ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico. (p. 2)

[1] No Brasil, no bojo de uma série de reformas educacionais que se espraiam em âmbito global, destacam-se as políticas voltadas para a formação e valorização dos professores como elementos cruciais na busca de superação dos desafios que envolvem a profissão docente e os ambientes em que atuam. Sato e Castioni (2022), oferecem um importante apanhado geral das políticas desenvolvidas no país nas duas últimas décadas, a saber: PROFORMAÇÃO (1999), PROGESTÃO (2000), Programa Universidade para Todos - PROUNI (2004), Universidade Aberta do Brasil - UAB (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. – PIBID (2009), Pró-Letramento (2009), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), Residência Pedagógica (2018), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (2019), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (2020), entre tantas outras ações, estaduais e municipais. (Sato & Castioni, 2022)

UFRJ

Ressalte-se, porém, que a perspectiva identificada por Abrucio e Segatto (2021) ancora-se em uma reflexão já consolidada no campo de estudos e pesquisas sobre a formação de professores. Há algum tempo, Nóvoa (1997) argumentou que a formação deve ser encarada como um processo de reflexão sobre práticas educacionais, superando a concepção de formação como uma mera acumulação de cursos ou técnicas. Esse processo enfatiza a necessidade de uma (re)construção contínua da identidade pessoal e profissional. Indo na mesma direção, Imbernón (2000) descreve a formação de professores como um processo em evolução constante, iniciando-se na experiência escolar e perdurando ao longo de toda a vida.

Neste sentido, é particularmente interessante o trabalho apresentado por Sarceda-Gorgoso (2017), centrado na narrativa biográfica de uma professora aposentada, "Catuxa", destacando como suas experiências pessoais, profissionais e as reformas educacionais na Espanha, influenciaram sua identidade como educadora ao longo de quase 40 anos de carreira. Partindo de um diálogo teórico no qual se inscreve o conceito de *professor reflexivo* proposto por Schön (1998), bem como o entendimento de que a construção da identidade docente também se vincula ao espaço sociocultural em que o professor se insere — conforme observa Calderon (2014) —, Sarceda-Gorgoso faz emergir a vivência de Catuxa, através de suas lembranças. Para tanto, a pesquisadora utiliza a técnica de *história de vida*, uma vez que:

> [...] partir do conhecimento da história de vida de Catuxa, observa-se que a criação de sua identidade docente está vinculada a tudo que a rodeia, e que, em maior ou menor medida, todas as suas vivências e experiências exerceram influência em suas tomadas de decisão e em seu trabalho docente. (2017, pp.294-295)

Assim, através da *história de vida* da professora, Sarceda-Gorgoso nos apresenta aspectos da sua infância, formação, início da carreira docente, e os anos de maturidade, evidenciando como cada fase contribuiu para a construção de sua identidade profissional. As conclusões da autora reiteram como a identidade de Catuxa foi moldada por uma combinação de influências socioculturais, experiências no local de trabalho e fatores pessoais, destacando a natureza dinâmica e contínua da construção da identidade docente.[2]

O processo de formação docente, portanto, é amplo, abarca a vida "vivida", não se limitando a eventos pontuais de aperfeiçoamento, abrangendo também considerações relacionadas à remuneração, progressão na carreira, ambiente de trabalho, estruturas organizacionais, graus de participação e níveis de tomada de decisão.

Além disso, Marcelo García (1999), Esteves (2009), Behrens (2006) e Veiga (2009), ao discutirem o incremento de atividades, projetos e pesquisas sobre formação docente, inicial e/ou continuada, já apontavam para a insuficiência dos modelos formativos. Ao contrário, indicam um conjunto de conhecimentos necessários à formação de professores, ancorados no conceito de formação como processo contínuo e na mudança como necessidade para atender as novas demandas e realidades.

Nesse conjunto destacam-se, por exemplo, o reconhecimento dos saberes produzidos no exercício da docência; a ação reflexiva sobre as próprias práticas; o trabalho coletivo como estratégia de formação e de produção de novos saberes; a escola e a solução de problemas como centros da formação; a importância do conhecimento científico no que se refere às matérias de ensino e às teorias pedagógicas; a importância de um conhecimento geral que propicie a compreensão e a interpretação dos contextos sociais locais e gerais.

USC DE COMPOSTELA

[2] Dentro da mesma perspectiva, veja também: Sarceda-Gorgoso e Penado Lopez (2018).

Outrossim, diante das novas perspectivas postas para as reflexões acerca da formação de professores, autores importantes como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo García (2009) centraram suas discussões no conceito de *desenvolvimento profissional docente* em substituição ao de formação inicial e continuada. Marcelo García (2009) sustenta a preferência pelo emprego desse conceito por considerar que ele expressa de forma mais nítida a ideia de um enfoque profissional na educação e evoca a noção de progresso e continuidade, superando a abordagem tradicional que divide a formação em etapas distintas de inicial e contínua. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como "um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente [...]" (p. 10).

Por outro lado, esse mesmo autor também enfatiza a importância de os estudos dedicarem uma atenção significativa às representações, crenças e preconceitos dos professores em seu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que esses elementos exercem influência sobre sua aprendizagem na docência, podendo facilitar ou dificultar as mudanças necessárias. Da mesma forma, o autor também sublinha a identidade profissional como um componente intrínseco ao desenvolvimento profissional, abordando tanto os diversos fatores que a moldam (como a escola, as reformas educacionais e os contextos políticos) quanto suas implicações, que englobam o comprometimento pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o domínio dos conteúdos que lecionam e as estratégias pedagógicas que utilizam, bem como as experiências anteriores e a vulnerabilidade profissional.

Observa-se que o desenvolvimento profissional docente igualmente denota uma dimensão pessoal, pois implica o envolvimento do professor como indivíduo responsável pelo desencadeamento do processo formativo, bem como possui uma dimensão coletiva *ou social* que se constitui *na relação do professor com os dispositivos de formação, com seus colegas, com os alunos e com a escola.* A dimensão pessoal vai sendo permanentemente alimentada pela sua correlata de caráter coletivo, mas ainda permanece negligenciada ou pouco estudada no campo da formação docente.

Sem dúvida, o tema da identidade e da profissionalização docente foi particularmente visitado pelas pesquisas desenvolvidas no Brasil em fins da década de 1990 e início dos anos 2000. Conforme destaca André (2010), o foco das pesquisas se deslocou para a figura do professor, destacando "suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre a formação docente, em 2007" (p. 176).

Com base em Gatti (2003), podemos compreender que a temática emergiu do contexto da década de 1990, marcado no Brasil por profundas mudanças de enfoque nas temáticas de pesquisa no campo da formação de professores. Nesse período, caracterizado por considerável agitação social, emergiu um debate em torno do papel desempenhado pelos professores na condução das transformações em curso no país e em suas contribuições contrárias à hegemonia no contexto dos ambientes educacionais.

Em resposta às limitações notadas nas abordagens de pesquisa anteriores, observou-se a adoção de novas metodologias de investigação, notadamente a pesquisa-ação e a teoria do conflito social. Esse momento representou um marco crucial para o surgimento de pesquisas fundamentadas na perspectiva crítica de orientação sociológica, juntamente com os estudos construtivistas e as abordagens culturais, de natureza antropológica. É neste novo contexto que emergem os primeiros estudos que tratam da socialização e da construção do saber docente, tratando-os dentro da perspectiva da identidade docente, ainda que não se utilizem explicitamente do termo, como como destaca Diniz-Pereira:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Vários estudos sobre socialização docente e construção do conhecimento dos professores, apesar de não usarem explicitamente o termo "identidade docente" em suas análises, com certeza já tratavam da complexa discussão sobre "como tomar-se um(a) professor(a)". A abordagem da construção da identidade docente enquanto um objeto específico de investigação traz, sem dúvida alguma, novas questões e novos de safios para o campo da pesquisa sobre formação de professores. (2013, p. 149)

Inserem-se nesta perspectiva, por exemplo, os estudos de Lüdke (1996), Freitas (2002), Cancherini (2009) e Coelho (2009) que discutem o tema da socialização profissional de professores, sem articulá-la de forma explícita com a questão da identidade docente. Entretanto, com a exceção de Lüdke (1996) – que observa a socialização focalizando o início da formação e ao longo do exercício profissional –, os demais estudos se dedicam a pesquisar o tema, exclusivamente, no início da carreira. Além disso, predomina entre os autores o trato da temática na docência exercida na educação básica, cabendo apenas à Coelho (2009) observar o tema no exercício profissional de professores no ensino universitário.

A relação entre a socialização e a construção da identidade profissional docente, começa a aparecer nos estudos, de forma clara e menos tangencial, na primeira década dos anos 2000. De lá para os dias atuais, a relação permanece, de forma explícita e orientando os objetivos da pesquisa. São exemplos, os estudos de Moletta (2013), Emídio (2014), Silva (2016), Bonadiman e Romagnoli (2017), Almeida, Pimenta e Fusari (2019), Melo (2020), Valente (2020) e Bragança e Moraes (2021). Entre estes autores, o estudo da temática se dá de forma equânime no enfoque dado na docência da educação básica e na docência universitária. No entanto, a larguíssima maioria dos trabalhos destacados, tomou a questão da socialização como elemento constitutivo da identidade docente, apenas nos anos iniciais da docência.

Notamos, ainda, uma inequívoca diversidade teórica no trato do objeto. Por exemplo, Freitas (2002) dialoga com o conceito de campo de Bordieu; Cancherini (2009) baseia parte da sua metodologia de pesquisa no conceito de "escuta sensível" de René Barbier, desenvolvida na chamada abordagem transversal de sua teoria psicossocial; Silva (2016) trabalha com as questões de identidade recorrendo aos Estudos Culturais, nos quais dialoga com o conceito de culturas híbridas de Néstor Canclini e de identidade cultural pós-moderna feito por Stuart Hall; por fim, além de Michael Huberman e Marie-Christine Josso, Bragança e Morais (2021) alimentam sua reflexão acerca das narrativas docentes com Paul Ricouer.[3]

Esta diversidade teórica, que atravessa quase três décadas de reflexões, já havia sido percebida por Diniz-Pereira em 2013, quanto ao conjunto de pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da identidade docente, com a qual o tema da socialização é articulado. Além disso, o autor também observou à época que o volume de trabalhos dedicados ao tema era muito restrito.

> [...] entre as pesquisas sobre formação de professores no país, a parcela que se dedica à questão da identidade docente é ainda muito pequena. É importante ressaltar que a diversidade de perspectivas teóricas sob as quais essa questão é abordada sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e ceita fluidez no campo. (p.149)

Face ao observado nos trabalhos discutidos anteriormente, a situação apontada por Diniz-Pereira há dez anos, ainda permanece. Comparativamente, os estudos que tomam por objeto a socialização docente no ambiente escolar *são igualmente reduzidos no Brasil*. Aprofundou-se,

[3] As obras referenciadas são: Bourdieu (1983a); Canclini (2011); Hall (2006); Huberman (2000); Josso (2010) e Ricoeur (2010).

USC DE COMPOSTELA

portanto, a lacuna que já existia no campo da Formação Docente a respeito da socialização dos professores no ambiente escolar e do impacto que estas interações exercem, *ao longo da carreira*, na própria qualificação dos professores e nas condições do seu exercício profissional.

Dentre os trabalhos desenvolvidos entre 1996 e 2021, acima referidos, Emídio (2014) foi o único que refletiu sobre a relação entre socialização dos professores e o seu aprendizado docente em ambiente escolar, se dispondo a "investigar a socialização do professor no espaço escolar, com o intuito de compreender como *ele adquire, modifica, reconstrói conhecimentos*, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional (p.8, Grifos nossos). Assim, ainda que de forma tangencial, Emídio articula as relações interpessoais na escola com o processo de obter e transformar o conhecimento pertinente ao exercício da profissão docente, *em seu próprio exercício.*

Em se tratando da qualificação dos professores no exercício da sua profissão, até recentemente chamada de "formação continuada", os estudos que se ocupam do tema assinalam uma forte tendência em favor das iniciativas que reúnem os professores em *grupos ou comunidades* para dialogarem sobre a prática pedagógica. Autores como Estrela (1997), Fiorentini (2006) e Gatti e outros (2019), apontam as comunidades e os grupos como suportes para o desenvolvimento profissional docente. Em outra vertente, Pinto (2013) procurou examinar as relações de colaboração entre professores de Educação Física, com o intuito de identificar a contribuição que esse trabalho agrega ao processo educacional na escola. Um dos objetivos do autor foi aumentar o entendimento sobre as várias formas de colaboração existentes. Foi estabelecido como eixo de sua pesquisa o trabalho interativo com o coletivo da escola. Esse ponto da pesquisa se fundamentou na certeza de que a educação e a escola são trabalhos de equipe.

Por outro lado, o estudo desenvolvido por Raposo e Maciel (2005) ocorreu no contexto de uma reforma educacional. Utilizando uma abordagem sociocultural construtivista, as autoras investigaram os processos construtivos presentes nas interações professor-professor, no planejamento e na execução de projetos vivenciados no âmbito de uma escola pública. A pesquisa envolveu professores e coordenadores, e os dados foram coletados por meio de observação participante, a partir das reuniões pedagógicas. O resultado revelou que as relações de confiança, a interdependência indivíduo-grupo e a liderança são dimensões importantes para a explicitação de processos interativos, que podem servir de referência para discutir as condições que levam o esforço do trabalho coletivo ao fracasso ou ao sucesso. No entanto, as autoras alertam:

> Ao estudar as interações interpessoais percebemos que simplesmente colocar indivíduos em grupo e dizer para trabalharem juntos, não promove, por si só, o sucesso no alcance dos objetivos. Existem muitas formas nas quais os esforços do grupo podem dar errado. Somente sobre certas condições esses esforços podem ser mais produtivos que esforços individuais. (p. 316)

Por certo, os grupos de discussão, sejam formais ou não formais, desempenham um papel difusor de práticas pedagógicas diversas entre os docentes. Tampouco é novidade inferir que eles constituem uma das mais importantes vitrines sobre métodos, propostas e aplicações diretas da atividade de lecionar. Contudo, esse quase truísmo não nos permite dominar de antemão quais são os reais mecanismos de desenvolvimento e formação desses núcleos. Mesmo tendo um imenso potencial como ferramenta de desenvolvimento profissional, os processos de diálogo entre os docentes no ambiente escolar, não figuram como um centro captador das atenções gerais para se refletir acerca da formação docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No mundo contemporâneo, onde as relações sociais são cada vez mais mediadas por conexões sobretudo digitais, é mister colocar em pauta o impacto da experiência virtual nos processos educativos. O tema já é bastante visitado na Europa, destacando dentro dele as reflexões que abordam os limites e possibilidades no âmbito do aprendizado discente. É o caso, por exemplo, da utilização dos Blogs como ferramenta de apoio na educação. Segundo Platas, Muñoz e Santamaria (2023), os Blogs são recursos educativos versáteis e acessíveis, oferecendo interfaces públicas para interação e espaços de gestão privados para administração. Complementos como widgets e plugins expandem suas funcionalidades, tornando-os uma escolha popular para atividades de aprendizagem ativa e significativa.

No que diz respeito à formação docente, em trabalho coordenado por Marcelo Garcia e Marcelo-Martínez (2023), o impacto das redes sociais no desenvolvimento profissional docente foi amplamente debatido por diversos pesquisadores, no contexto europeu pós pandêmico[4]. Na base das reflexões está o entendimento de que a formação do professor engloba *também* um amplo e variado conjunto de atividades informais, que se interconectam e que, por isso mesmo, são partes constitutivas e fundamentais do seu desenvolvimento profissional.

> Los docentes se implican en variedad de actividades de aprendizaje (Schei y Nerbo, 2015). Aprenden en su dia a dia a traves de secuencias de actividades de aprendizaje como (Meirink *et al*., 2009): pedir consejo, reflexionar individualmente, obtener informacion a traves de libros, etc. Kyndt *et al*. (2016), distinguieron hasta nueve tipos de actividades de aprendizaje informal que llevan a cabo los docentes: 1) colaborar, 2) aprender de otros sin mediar interaccion, 3) compartir, 4) participar de actividades extraescolares, 5) aprender haciendo, 6) experimentar, 7) consultar en fuentes de informacion, 8) reflexionar y 9) enfrentarse a las dificultades. El interes por conocer como aprenden los docentes sigue incrementando-se en investigacion educativa. Los estudios mas actuales estan mostrando que cada vez hay mas opciones abiertas y en linea para el desarrollo profesional docente. Segun Jones y Dexter (2014), junto a las actividades de desarrollo professional formal, constituyendo un holistico sistema de aprendizaje docente, se dan actividades informales, como conversar con otros profesores, y actividades independientes, como buscar en internet recursos didacticos. (Marcelo García & Marcelo-Martínez, 2023, pp.10-11)

No Brasil, ainda que exista um volume interessante de trabalhos que se dediquem a estudar a formação de professores através dos grupos ou atividades colaborativas, o já citado trabalho de Emídio (2014) é um dos poucos que refletem sobre as interações pessoais entre os professores no seu processo formativo. Da mesma forma, são igualmente reduzidos os estudos que colocam em tela *o sujeito professor,* a pessoa, o indivíduo, inserido no processo relacional, percebendo e enfocando as suas formas de se relacionar, o contexto formativo da escola, as situações pedagógicas, suas valorações, representações e subjetividades.

Conforme destaca Marcelo Garcia (2009), nos processos de desenvolvimento profissional é necessário aos estudiosos do tema darem grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos docentes porque estas afetam sua aprendizagem da docência, impondo dificuldades ou impulsionando a mudança. Diz o autor:

[4] Referimo-nos à pandemia de coronavírus, denominada de COVID19. A Organização Mundial de Saúde, a OMS declarou oficialmente a situação de pandemia em 11 de março de 2020. Em 5 de maio de 2023, a OMS anunciou o fim simbólico da pandemia de coronavírus que deixou pelo menos sete milhões de pessoas como vítimas fatais do vírus em todo o mundo.

> Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, *identidade* pode ser entendida como resposta à pergunta: "Quem sou eu, neste momento?". (p.12)

A produção intelectual brasileira que se preocupou em dar voz ao professor, conhecendo-o nas suas opiniões, trajetória e no seu "quefazer" docente, começa a se desenvolver no início dos anos 2000. Nos levantamentos realizados por André (2010) e por Moreira e Miranda (2019) — este último, quase dez anos depois do primeiro —, observou-se que os estudos com enfoque nas opiniões, representações, saberes e práticas dos docentes, configuram-se como mais da metade dos estudos desenvolvidos no campo da Formação Docente, na primeira década dos anos 2000. Todavia, ainda que o volume de estudos ainda seja reduzido, conforme lembrou o já citado Diniz-Pereira (2013), reconhece-se um esforço para se pensar o tema da identidade docente articulando-o com a construção da subjetividade do professor, suas narrativas e histórias de vida.

Ainda que possamos identificar trabalhos que trouxeram à tona os aspectos subjetivos das formas relacionais de aprendizado em ambiente escolar, como E. Santos (2013); ou as interpretações dos docentes acerca da sua experiência profissional, como Bragança e Morais (2021); não identificamos nenhum trabalho que tenha se proposto a pensar os aspectos subjetivos que permeiam as interações sociais na escola, como frutos de uma experiência cultural. Quando muito, observa-se um trato alinhado à psicologia comportamental, em seu viés histórico-cultural, através de diálogos com Vigostski, como ocorre com Andrada (2006) ou com Gonzalez Rey, como o já citado Santos (2013).

Isto posto, observa-se que as reflexões desenvolvidas no Brasil, no campo da Formação Docente, apresentam uma lacuna razoável quanto ao trato do aprendizado docente mediado pelas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Igualmente, os pesquisadores brasileiros pouco se dispuseram a refletir sobre as formas pelas quais os docentes interpretam a si, ao outro e as situações pedagógicas que se desenrolam no cotidiano da escola, sob o ponto de vista experiência sócio cultural dos sujeitos.

2. ABORDAGEM, OBJETIVOS E ESTRUTURA

Conforme demonstrado anteriormente, as pesquisas desenvolvidas no Brasil no campo da Formação Docente, possuem uma lacuna razoável no que diz respeito ao papel que as sociabilidades no ambiente escolar, exercem sobre o desenvolvimento profissional dos docentes. O tema passa ao largo das reflexões desenvolvidas nas últimas três décadas e, quando aparece, é tratado de forma tangenciada, restrita ao início da carreira; ou, resvalando as pesquisas que se ocupam da formação continuada na escola, mas dentro dos grupos e coletivos. Pouco se pensa, ainda, sobre o *sujeito professor*, inserido na coletividade docente, indagando-se sobre as relações socioculturais que assumem as suas leituras, valorações, e representações acerca do contexto escolar.

A **abordagem** que propomos do tema enfoca, designadamente, o impacto que o desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades estabelecidas no dia a dia da escola, no prosaico das interações, dos diálogos, dos afetos, desafetos, expectativas e sonhos.

Ao direcionarmos o olhar para o fazer-se da profissão docente, no "chão da escola", observamos o processo na dinâmica dos relacionamentos humanos, *dos encontros e dos conflitos*; mas, também, nas interpretações que os sujeitos fazem de si, do outro e das situações pedagógicas inerentes ao cotidiano escolar. Esta abordagem, segundo nosso entendimento, permite um diálogo mais próximo com a Antropologia e as possibilidades investigativas da Etnografia Escolar, pois compreendemos que o professor é um sujeito social e, como tal, deve ser entendido a partir da sua pertença sociocultural que é, por sua vez, constituída historicamente, no tempo e no espaço. A abordagem proposta foi norteada por **objetivos gerais e específicos**, conforme exposto a seguir.

Objetivos gerais:

1. Identificar como se constituem as relações sociais entre os professores no ambiente escolar;
2. Compreender como aquelas relações impactam na qualificação do trabalho docente;
3. Verificar como se dão as ações coletivas na escola;
4. Compreender como aquelas ações impactam no exercício profissional dos docentes;

Os objetivos gerais descritos acima, se conectam com seguintes ***objetivos específicos*:**

1. Descrever e interpretar as leituras que os professores fazem das situações pedagógicas comuns ao cotidiano escolar;
2. Identificar e compreender as formas com as quais os professores se relacionam com os pares em momentos diferenciados da rotina da escola;
3. Descrever e interpretar as concepções de mundo e do trabalho docentes que emergem no ambiente escolar;
4. Identificar os elementos que caracterizam as relações sociais que possam ser importantes agregadores de mudanças na prática pedagógica do professor no contexto escolar;
5. Caracterizar os aspectos que facilitam e/ou obstaculizam o espaço coletivo como contexto de formação docente;
6. Identificar e interpretar as leituras que os docentes fazem de si, dos pares e das situações pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Partindo dos objetivos expostos acima, desenvolvemos nosso estudo com grupos de professores que atuavam em duas escolas públicas do município de Goiânia, GO, nas quais se oferecia o Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º ano. A investigação foi realizada utilizando-se diferentes recursos metodológicos, dentro dos quais se incluem: observação participante, entrevistas dirigidas, questionários e complementos de frases.

Destarte, a tese se **estrutura** em quatro capítulos. Os dois primeiros expressam o esforço teórico empreendido para discutir os conceitos pertinentes à abordagem proposta pela pesquisa, ao passo que os dois últimos discutem a metodologia utilizada bem como os resultados alcançados.

Nosso ***primeiro capítulo*** se dispõe a discutir a Formação Docente. Para tanto, partimos de uma reflexão acerca da ideia de formação, percorrendo-a historicamente até encontrar o tema polissêmico da formação docente. O capítulo avança para o tratamento que diferentes autores

USC DE COMPOSTELA

dão à questão, para, adiante, refletir acerca dos paradigmas de formação docente, que podem ser observados ao longo do tempo. A reflexão acerca do tema da formação docente, se conclui com a discussão acerca do processo histórico de formação docente no Brasil. Um segundo bloco do capítulo, se propõe a discutir a construção do campo de pesquisas por nós definido por *Formação Docente*, partindo, primeiro, da definição de campo para, depois, abordar o processo que marcou a sua construção fora e dentro do Brasil. O capítulo se encerra com uma discussão pontual acerca do conceito de *Desenvolvimento Profissional Docente*, sua propositura e delineamentos, capazes de abarcar o processo de formação no qual se incluem a formação inicial e continuada.

Nosso ***segundo capítulo*** tem por objetivo discutir os conceitos que balizam nossa abordagem de pesquisa, a saber sociabilidades e cultura. Assim, se propõe a discutir, em primeiro lugar, o conceito sociológico de relações sociais, compreendendo-as como o conjunto de interações que ocorrem entre pessoas e grupos, mas que são orientadas por conjuntos específicos de normas e expectativas, as quais são constituídas no tempo e no espaço. O capítulo avança para a reflexão acerca das sociabilidades, pensando-as no campo da convivência profissional e das formas de aprendizado que estas relações permitem. No âmbito da cultura, o capítulo discute a pertença antropológica do conceito, percorrendo rapidamente os seus principais tratamentos no interior da disciplina, a título de contexto. Posteriormente, avança para o trato da cultura no campo da educação mediante a adoção de referenciais pertinentes à pesquisa antropológica.

A metodologia da pesquisa foi descrita em nosso ***terceiro capítulo***. O objetivo é apresentar nossos instrumentos de pesquisa, começando por nova aproximação com a Antropologia para situar nesta disciplina as origens da técnica de observação participante, explicando-a. O capítulo avança, discutindo a adoção da técnica no âmbito das pesquisas em educação, estabelecendo seus princípios e norteamentos e apresenta o contexto geo-histórico e pedagógico, dentro do qual se inserem as escolas investigadas. Por fim, explica os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a saber, entrevistas dirigidas, questionários, jogo de livre associação e complementos de frases, estabelecendo suas aplicações e possibilidades.

Os resultados da nossa investigação foram apresentados no ***capítulo quarto***. O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, tendo como ponto de partida a análise dos resultados colhidos através do instrumento *Jogo da Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas,* discute-se as interpretações e leituras feitas pelos docentes acerca das situações pedagógicas comuns ao cotidiano escolar. Na segunda parte, tomando os resultados auferidos pelos instrumentos *Complemento de Frases* e *Questionário,* o capítulo aborda as percepções dos docentes sobre o mundo e seu trabalho, bem como os relacionamentos travados entre os pares dentro da escola.

Nosso trabalho se encerra com as ***Considerações Finais***, onde apresentamos um resumo dos resultados alcançados, procurando enfatizar como nossas descobertas podem contribuir para o campo de estudo da formação docente. Neste momento, abordamos as questões postas pela pesquisa, refletindo brevemente sobre as respostas obtidas e as principais limitações do estudo. Além disso, indicamos possibilidades para pesquisas futuras, sem a pretensão de esgotar o tema, mas reconhecendo a abertura para novos questionamentos e investigações. Esperamos que os resultados apresentados possam oferecer insights valiosos, contribuindo significativamente para a compreensão das complexidades inerentes às relações sociais no ambiente escolar e seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS, PARADIGMAS FORMATIVOS E CAMPO DE REFLEXÃO

1.1. O CONCEITO DE FORMAÇÃO

A formação docente é um tema de grande complexidade, cuja abordagem já se inicia com a análise do próprio termo "formação". Este conceito é multifacetado, tanto em relação à sua definição quanto ao seu significado, exigindo uma profundidade teórica para a escolha de uma interpretação adequada.

Na Grécia clássica, a concepção da formação do indivíduo estava intrinsecamente associada ao conceito de Paidéia, o qual se delineava como a modelagem de um ser humano elevado em consonância com sua verdadeira natureza, seu ser autêntico. Nesse contexto, a mais sublime realização almejada consistia na criação do Homem vivo, sendo que os gregos pioneiramente reconheceram que a educação deve constituir-se como um processo consciente de construção.

A Paidéia, além de moldar as capacidades intelectuais do indivíduo, almejava cultivar virtudes éticas e morais que transcendiam a mera aquisição de conhecimento. Para os gregos clássicos, a verdadeira formação não se limitava apenas à instrução acadêmica, mas englobava a plena integração do conhecimento com a virtude, promovendo assim o florescimento completo do ser humano.

Essa perspectiva revela uma profunda compreensão da educação como um empreendimento que vai além da transmissão de informações. Era uma busca pela excelência moral, intelectual e física, visando não apenas a realização individual, mas também o benefício da sociedade como um todo. A criação do Homem vivo, conforme delineado pela Paidéia, representava, portanto, um ideal holístico de desenvolvimento humano, marcado pela busca da verdade e pela integração harmoniosa entre o conhecimento e a conduta ética.

Segundo as reflexões de Jaeger (1999), o paradigma da Paidéia ressurge em momentos posteriores da história, manifestando-se sempre que nos distanciamos da concepção reducionista de um mero adestramento com objetivos predefinidos. Nesse contexto, emerge a necessidade de contemplar a essência intrínseca do processo educativo, alinhando-se a uma perspectiva que ecoa no conceito iluminista de *Bildung.*

O pensamento de Jaeger (1999) sugere que, ao transcender a mera instrumentalização com propósitos específicos, a Paidéia se revela como uma referência constante, irradiando influência em períodos subsequentes. Essa ressurgência não se restringe a uma mera repetição histórica, mas implica um reposicionamento conceitual que destaca a importância de refletir sobre os fundamentos e objetivos do empreendimento educacional.

No viés iluminista, expresso no conceito de *Bildung*, a busca pela formação integral do indivíduo também emerge como uma reação à concepção utilitarista da educação. Assim, tanto na Paidéia grega quanto na *Bildung* iluminista, encontramos um chamado à reflexão mais profunda sobre o propósito e a natureza do processo educativo, transcendendo meras

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

abordagens utilitárias e delineando um compromisso mais amplo com a formação holística do ser humano. Nestes termos, apoiando-se em Habermans e Gadamer, Marcelo García (1999) observa que:

> Bildung significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente. "Bildungsprozess foi traduzido como "um processo autoformativo" no sentido de um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural" (Habermas, traduzido por Shapiro, 1971, citado por Beyer et al., 1989: 79). Gadamer explica a esse respeito que "o resultado de Bildung não é possível na forma de uma construção técnica... Bildung como tal não pode ser uma meta, não pode ser vista senão na reflexão do educador... O conceito de Bildung transcende o de meramente cultivar talentos." (citado por Beyer et al., 1989: 80). (1999, p.20)

O vocábulo alemão *Bildung*, comumente traduzido como formação cultural, inicialmente associava-se à representação visual, vinculando-se à imitação e reprodução. Ao longo de sua evolução histórica, contudo, ampliou significativamente seu escopo semântico, preservando, entretanto, as funções semânticas preexistentes. Este termo carrega consigo uma carga ideológica substancial, estabelecendo uma conexão intrínseca com a crença iluminista no aprimoramento pessoal e na contribuição para o bem comum (Freitag, 2001).

É notável que, mesmo no âmbito iluminista, *Bildung* apresenta uma certa polissemia, relacionando-se ao movimento de "torna-se o que se é", como destacado por Weber (2006). Este conceito, portanto, transcende uma mera trajetória linear de desenvolvimento, incorporando uma complexidade que reflete a interseção entre identidade individual e processo formativo.

O projeto iluminista exerceu uma marcante influência no pensamento pedagógico, persistindo em sua relevância até os dias contemporâneos. Tal influência permeia a construção da imagem do professor e sua função na sociedade, como indicado por Freitag (2001). Assim, a compreensão de *Bildung* não se restringe meramente a um processo educativo, mas também engloba uma dimensão social e cultural que perdura em nossas concepções contemporâneas sobre a formação humana e o papel do educador. É, pois, como um "devir humano" que Severino (2006), considera a *formação*, sendo o processo:

> [...] mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. (2006, p.621)

Por outro lado, Marcelo García (1999) observa que frequentemente, o termo "formação" é utilizado tanto como um substantivo quanto como um adjetivo, abrangendo a ideia de "a formação" e "o formativo". Destarte, essa ambiguidade linguística reflete a riqueza de perspectivas em torno do tema. De acordo com o autor, três fatores cruciais influenciam e determinam a importância da formação na sociedade contemporânea: o impacto da sociedade da informação, o avanço do mundo científico e tecnológico, e a internacionalização da economia. A revolução das novas tecnologias da informação e comunicação alteraram fundamentalmente a natureza do trabalho e a organização da produção. Desta feita, o conceito de *formação* varia de acordo com o contexto cultural e linguístico. Em países como França e

Itália, por exemplo, refere-se à educação, preparação e ensino de professores. Já em países de língua inglesa, prefere-se o termo "educação" (*Teacher Education*) ou "treino" (*Teacher Training*) (1999, p.18).

Não obstante, segundo Menze (1981), existem três tendências opostas em relação ao conceito de formação. A primeira argumenta que o termo é intrinsecamente complexo e metafísico, tornando impossível seu uso em um contexto técnico na educação. Para esses críticos, quem o utiliza corre o risco de ser associado a ideologias. A segunda tendência vê o conceito de formação como abrangente e, por vezes, contraditório, indo além do âmbito profissional e abrangendo diversas dimensões, como a formação de usuários, pais e educação sexual. Alguns argumentam que a palavra "formação" foi tão distorcida que deveria ser abandonada. A terceira tendência sustenta que não faz sentido eliminar o conceito de formação, pois ele não é um conceito geral que engloba educação e ensino, nem está subordinado a eles (Menze, 1981, apud Marcelo García, 1999).

A formação está frequentemente associada a atividades específicas e desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimento, habilidades e valores em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura predominante. Pode ser vista como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, envolvendo tanto sua maturação interna quanto suas oportunidades de aprendizado.

A formação pode ser compreendida sob diferentes perspectivas, mas muitos a associam ao desenvolvimento pessoal, que envolve o crescimento do indivíduo até alcançar sua plenitude. Isso não se limita a um mero treinamento técnico, mas envolve questões de valores e metas. Para Debesse (1982), pode ser categorizada em *autoformação*, em que o indivíduo controla seus objetivos e métodos de aprendizado; *heteroformação*, na qual especialistas organizam o processo de aprendizado de fora; e *interformação*, que ocorre entre futuros professores ou professores em atualização de conhecimentos (Debesse, 1982, apud, Marcelo García, 1999).

Essa concepção de formação está ligada à tradição de pensamento alemã, onde o já discutido termo *Bildung* se refere tanto à formação quanto à configuração da educação de um sujeito autoconsciente. *Bildung* implica crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural, transcendendo a mera aquisição de habilidades técnicas.

No contexto da formação de professores, é crucial reconhecer que não se trata apenas de treinamento, mas sim de um processo no qual os adultos contribuem para sua própria formação com base em suas representações e competências existentes. A formação de professores abrange tanto a formação inicial, que prepara os profissionais para lecionar na educação básica, quanto a formação continuada, que busca aprimorar suas práticas.

A busca pela superação da mera instrumentalização da formação, particularmente no que concerne aos docentes, tem suscitado o desenvolvimento de uma literatura crítica que busca contextualizá-la em cenários específicos. Esta abordagem transcende a concepção de formação meramente como aquisição de habilidades, expandindo-se para compreendê-la como um processo de constituição do sujeito. Nesse sentido, o conceito de formação não é apenas concebido como uma atividade de aprendizagem circunscrita a tempos e espaços delimitados, mas também como uma ação vital de autoconstrução.

Essa perspectiva ressalta a importância de situar a formação em contextos mais amplos, reconhecendo-a como um empreendimento que vai além da mera aquisição de competências técnicas. Ao invés disso, destaca-se seu papel fundamental na formação integral do indivíduo, envolvendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos relacionados à construção da identidade e à autocompreensão. Tal abordagem propicia uma compreensão mais abrangente da formação, ancorada na ideia de que o processo educativo é intrinsecamente ligado à ação vital de autodesenvolvimento e construção do eu.

USC DE COMPOSTELA

1.2.FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

As pesquisas sobre a formação de professores foram ampliadas de forma relevante durante a segunda metade do século XX, conforme Esteves (2009) demonstra. A autora realiza uma breve síntese dos avanços do conhecimento produzido sobre a formação de professores, fundamentados em uma multiplicidade de metodologias de investigação.

Em seus estudos, Esteves (2009) apresenta alguns aspectos relevantes dessa, entre eles a indicação da escola como redentora de todos os problemas da sociedade. Essa ideia advém do movimento da globalização, da Sociedade do Conhecimento e das transformações sociais e econômicas. Em sua avaliação, há uma demanda cada vez maior para que a escola assuma um protagonismo na formação dos indivíduos, sobretudo porque ela é a mais importante instância formadora do conhecimento. No entanto, cabe ressaltar que a resolução dos problemas sociais depende de uma complexidade de fatores, entre eles a educação. Nessa dimensão focaliza-se a importância de os professores primarem pela inclusão social e pela preparação de cidadãos e de profissionais para o mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, a autora esclarece que a formação de professores

> É um fenômeno complexo, uma construção variável segundo o tempo histórico, o espaço social em que ocorre, os contextos educativos para os quais os professores são formados, as instituições e os actores que intervêm directamente num dado programa de formação (Esteves, 2009, p.102).

Reconhece-se, portanto, a profundidade da reflexão indicada por Esteves (2009), ao destacar que as competências exigidas dos professores no século XXI são plurais e cada vez mais complexas. A realidade exige bem mais do que simplesmente dominar os conteúdos de ensino, manejar os instrumentos didáticos ou ter aptidão para a transmissão do saber. Devido ao quadro social mundial e aos desafios postos ao sistema educativo, o professor permanece sendo visto como um solucionador de problemas, a alternativa principal para atender às expectativas sociais. Entre os desafios a serem enfrentados no âmbito educacional, Veiga (2009) aponta os seguintes:

a. a *precária e frágil* a articulação entre as experiências, vinculando-as aos novos processos de formação de professores;
b. o caráter de *transitoriedade*, ou seja, a *descontinuidade* que vem acompanhando essas experiências, que tem muito a ver com as políticas partidárias e a forma como elas são desenvolvidas entre nós;
c. a escola básica como uma realidade propulsora de novos problemas, tanto mais difíceis de resolver quanto mais variados se apresentam os modelos familiares e quanto maior a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e aos adolescentes;
d. a fragmentação das relações de vizinhança, uma vez que as redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem mais para a maioria das crianças das grandes cidades. (p. 15)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nota-se que atualmente se exige mais da escola do que a função de ensinar conteúdo. Além da exigência da melhoria da qualidade do ensino também lhe é delegada a função de educar e cuidar, de formar cidadãos e agir sobre a diversidade cultural e social dos alunos. Está bastante disseminado, em todos os meios e não apenas naqueles contíguos à pedagogia, o entendimento de que a educação é um processo que compreende bem mais do que transmitir conteúdos objetivos a serem testados em avaliações periódicas ou ensinar operações básicas a serem usadas na vida do discente.

Compreende-se que a escola, mesmo não sendo o único caminho para a transformação social, pode contribuir de forma significativa para esse processo. Nesse sentido, Esteves (2009) explica que as pesquisas evidenciam que para responder a esses desafios, é necessário um novo perfil docente no que diz respeito ao currículo, objetivos, metodologias e avaliação. A autora indica que a formação docente:

- exige traçar um percurso intenso e diversificado, articulando a formação inicial e formação continuada, a teoria e a prática;
- precisa fazer uso dos conhecimentos a respeito de como aprendem os jovens adultos, sustentando a concepção da aprendizagem ao longo da vida;
- demanda articular conhecimentos produzidos pelas pesquisas com conhecimentos construídos no cotidiano profissional.

Percebe-se, também, que as concepções de formação de professores variam de acordo com as orientações da ciência, da visão de mundo e das concepções de homem, sociedade e educação. Elas não são, portanto, entidades estanques, imutáveis e insensíveis ao tempo e às circunstâncias. São, na verdade, bastante sujeitas às condições das sociedades em que estão compreendidas, sofrendo mudanças notáveis a depender do meio em que a discussão sobre a educação é estabelecida. Como explica Behrens (2006, 2009), essas concepções orientam-se conforme o atendimento a uma abordagem ou paradigma vigente. A organização, o desenvolvimento e os objetivos da formação de professores são fortemente influenciados por abordagens ou paradigmas construídos em estrita consonância com o momento histórico.

Em linhas gerais, o que se está a dizer é que as exigências quanto à formação dos professores se diversificam porque também não são mais as mesmas necessidades, intenções e propostas que norteiam a educação com o passar o tempo. O lugar do profissional da educação que deve estimular a crítica e a reflexão só vem se tornando possível porque a sociedade que então clamava por docentes impositivos passa a ceder ante uma necessidade de formação social mais plural e questionadora. O profissional que diz e exige categoricamente a resposta, em detrimento dos processos para alcançá-la, vem perdendo lugar para o professor que tem como meta estimular os alunos a partirem de caminhos e, conforme a questão, de variabilidade de respostas. O que tem promovido essa mudança de postura em sala de aula é, antes de tudo, uma reconfiguração das sociedades nas quais a educação é concebida, como bem o recorda Trindade (2020):

> Vivemos num tempo em que se atribui às escolas um papel decisivo no processo de socialização cultural e de formação das gerações mais jovens, no âmbito de sociedades que se afirmam como sociedades do conhecimento e que se confrontam,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> hoje, com problemas, desafios e exigências inéditos, quer do ponto de vista cívico, ao nível do modo como se afirma a nossa presença na vida em comum, quer do ponto de vista da relação que temos vindo a estabelecer com a Natureza. (p. 293)

Esse ajuste de conduta, com a busca de perfis profissionais mais compatíveis com a realidade vivida e almejada é um dos principais motores da mudança de paradigmas educacionais, bem como o grande responsável por alterações nos contornos do profissional médio que povoa o campo educacional. A este respeito, Trindade (2020), considera necessária uma *reinvenção*, pois, conforme o autor,

> [...] no mundo e no tempo em que vivemos deixou de ser desejável identificar o papel professores em função do modelo do instrutor. Sendo esta uma constatação, de algum modo, consensual, importa discutir, no entanto, qual é a alternativa que pode contribuir para a reinvenção da profissão docente (Trindade, 2020, p. 293).

Em uma análise que comporte diferentes momentos históricos, é possível traçar uma linha direta que liga as concepções reinantes sobre o papel da educação e os das linhas gerais adotadas pelos professores, visíveis no material pedagógico. A correlação é estreita porque próximos também são os canais de interlocução entre o tipo de educação que se almeja ou espera das instituições de ensino e a cobrança exercida entre os professores para a adoção das diretrizes pactuadas.

Se observarmos em uma perspectiva de longo prazo, chegamos sem grandes dificuldades à conclusão de que boa parte dos debates e discussões estabelecidos nos domínios da educação orbita justamente em torno das formas mais efetivas de adequação dos profissionais aos requisitos buscados por um conjunto de agentes, sejam eles a sociedade e o mercado, seja o meio acadêmico ou até mesmo o Estado por meio das políticas educacionais.

A partir desse novo olhar discutido pelos autores mencionados, apresentamos os principais conceitos encontrados sobre formação de professores. No entendimento de Marcelo García, "formação de professores" é um *conceito* que pode ser assim definido:

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p.26)

Marcelo García (1999) também considera que a formação de professores necessita seguir oito princípios. O primeiro enfatiza que a formação de professores deve ser entendida como algo contínuo, permanente, que ocorre durante toda a carreira do professor, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ela não se limita ao período anterior à entrada do professor em sala de aula, mas prossegue, mesmo quando um docente já desempenha todas as atividades relativas à sua função por anos a fio.

O segundo princípio destaca a importância da formação de professores como propulsora de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular dentro da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino. Ele subentende que não pode haver mudanças efetivas sem o envolvimento direto dos docentes nas transformações, isto é, sem que eles se tornem peças-chave no redirecionamento que se pretende dar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O terceiro princípio por Marcelo García (1999) apregoa a relação estreita entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Por isso o autor salienta a potencialidade da escola como um lócus formativo do professor, tomando como referência sua realidade, seus problemas do dia a dia. Para o autor é urgente transformar as escolas em espaços em que não somente se ensine, mas nos quais os professores também aprendam.

Quando a escola se firma como centro efetivo da aprendizagem não apenas para os alunos, mas para todos que por ela circulam, incluídos os professores, reforça-se a ideia de que esse espaço deve ser cuidado em seus mínimos aspectos a fim de assegurar o máximo aproveitamento do ambiente. A promoção da escola como espaço difusor do conhecimento, da troca de experiências e de uma formação amplificada não apenas atende às vocações originais desse ambiente, como também inaugura um círculo virtuoso que reforça nos alunos a ideia de que tal espaço está consagrado ao saber e à difusão do aprendizado.

Como quarto princípio, Marcelo García (1999) defende que é necessário integrar, na formação de professores, os conteúdos curriculares e a formação pedagógica. É necessário que o professor, além de dominar o conteúdo, saiba ensiná-lo. Esse passo é fundamental e revela também uma mudança quanto ao que se esperava de um professor em outros tempos. Se no passado o domínio absoluto do tema já capacitava o docente a assumir a tutela educacional dos seus pupilos, com as novas demandas advindas da mudança paradigmática da educação espera-se que o docente seja também alguém indubitavelmente habilitado a transmitir adiante o conhecimento que detém. Essa mudança de rumos com relação ao que se cobrava de um professor no passado mostra que a objetividade do ensino é uma força tão importante quanto o conhecimento sobre a matéria ensinada. A efetividade na difusão do conhecimento não é menos importante do que a autoridade naquele determinado assunto. Nos novos rumos da educação, conhecimento e didática devem ser forças equivalentes e que convivam em equilíbrio dentro de um currículo docente.

O quinto princípio refere-se à unicidade entre teoria e prática na formação de professores. Veiga (2009) e Tardif (2009) reforçam esse princípio ao afirmarem que a prática e a teoria devem andar lado a lado nessa formação, num sentido horizontal e não vertical. O professor precisa compreender que a sua atividade pedagógica implica dimensões teóricas e práticas, ou seja, que a teoria nasce a partir da prática e a prática é fundamentada pela teoria. A esse respeito, Veiga salienta que "a teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria" (p.27). Assim, a teoria é a expressão da prática e vice-versa.

É de se assumir que esse quinto princípio fala com proximidade às ciências humanas, dentro das quais a pedagogia está abrigada. Isso porque a teoria desfruta nessa seara de uma presença que não é encontrável da mesma forma em outras grandes áreas do conhecimento. Na pedagogia, que metalinguisticamente se debruça sobre os meandros da transmissão do conhecimento, a teoria é um substrato de fundamental importância, mas que só efetivamente mostra a que veio se essa complementaridade com a prática for realizada com sucesso. A pedagogia é a prova viva de que dispor dos meios para transmitir o conhecimento é tão importante quanto detê-lo, bem como de que a teoria deve ser revelada também na prática.

O sexto princípio destaca a necessidade de buscar uma compatibilidade entre o tipo de formação recebida pelo professor e o tipo de atuação docente que depois lhe será exigida, isto é, a prática dos formadores necessita ser uma prática coerente com a que é ensinada para seus alunos. Espera-se dos professores que tenham exemplos concretos de uma ação pedagógica que se apresente como de qualidade, e que esteja respaldada, de alguma forma, por uma vivência prática por parte de quem está encarregado de passar adiante o conteúdo. A intenção aqui é

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

impedir que o discurso teórico seja ladeado por uma prática desatenta aos fundamentos desse discurso.

Aqui é preciso em certa medida atender ao quinto princípio, o da proximidade entre teoria e prática. Afinal, o conteúdo ministrado por um professor há de ser mais bem assimilado pelos discentes se já tiver feito algum sentido na própria vida profissional de quem está encarregado de ensiná-lo. Um professor que eventualmente lecione sobre, por exemplo, a importância do pensamento crítico na educação, não deveria de forma alguma cercear a seus alunos a possibilidade de interpretar criticamente o conteúdo ministrado (para assegurar a validade do sexto princípio). A bem da verdade, o sexto princípio opera no sentido de impedir que, em se tratando da educação dos professores, "na casa do ferreiro o espeto seja de pau", conforme o ditado popular.

Como sétimo princípio, Marcelo García (1999) traz a individualização como componente essencial de todo e qualquer programa de formação de professores, ou seja, cada professor precisa ser visto como ser único, pessoal e profissional, com características e necessidades formativas específicas. A atenção a essas peculiaridades pode ser a chave para uma formação de qualidade, pois, um docente só estará plenamente formado e preparado para ministrar aulas, com a competência e eficiência que dele se espera, se os mesmos critérios eminentemente pessoais forem mobilizados no seu processo de formação.

O sétimo princípio, em linhas gerais, vem dizer que não somos máquinas. Portanto, uma formação que não leva em conta os pormenores do indivíduo, que habita dentro do profissional da educação, está fadada ao fracasso. Modelos prontos, acabados, que encaram a formação dos docentes de maneira estritamente padronizada, sem prever espaços para as nuances da pessoa (do seu *eu*) estão na raiz de uma educação pré-moldada que distribui diplomas e não consegue contribuir na formação de um cidadão mais humanizado e crítico.

O exercício do magistério é um compromisso não apenas com os pupilos desejosos de aprendizado, é também uma missão que o docente faz consigo mesmo ao se dispor a passar adiante, por inúmeras e reiteradas vezes, um conteúdo que ele próprio já domina. O motor para que haja sempre esse estímulo para entrar em sala, bem como disposição para repetir o que sabe deve ser também o sentido que aquilo faz para o professor, intimamente falando. Por isso, qualquer formação de profissionais de educação que coloca de lado os aspectos mais pungentes da individualidade e que pretende passar por cima das particularidades do sujeito representa, a médio ou longo prazo, um convite a uma formação incompleta e de má qualidade.

O oitavo e último princípio apontado pelo autor indica que o processo de formação deve oportunizar ao professor o questionamento sobre suas crenças e atuação profissional, a partir do entendimento de que os professores são produtores de conhecimento, sujeitos ativos em seus próprios processos formativos, em seus aspectos intelectual, social e afetivo. Esse princípio também resgata algo da etapa anterior, a sétima, que contempla o indivíduo. É possível fazer esta associação porque ao predispor o professor a pensar sobre sua atuação profissional, relativizando, ponderando e avaliando os aspectos pertinentes à sua realidade, o oitavo princípio leva a uma atribuição de valor ao indivíduo professor, reconhecido com alguém capaz de filtrar os modelos de atuação que lhes são impostos.

Se a educação ideal é emancipadora do sujeito, e deve priorizar, em última instância, a formação de cidadãos e não apenas de indivíduos que dominam o conteúdo ensinado, o mesmo tem de ser estendido aos professores, que devem avaliar, processar e depurar o processo de formação dos quais são objetos. A boa sintonia entre docente e discente passa necessariamente pela ideia de que o encarregado em repassar um ensinamento, o profissional da educação, tem de exercer a formação adquirida sem entrar choques com suas particularidades, valores ou

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ideais. Antes de chegar à ponta final, o aluno, o conteúdo deve fazer sentido também para a parte que tem como missão difundi-lo, isto é, o docente.

Um dos erros de diversos modelos de formação de professores mundo afora, tem sido justamente imposição de arranjos, sistemas, métricas e fundamentos sem ouvir uma contrapartida dos indivíduos e grupos a serem formados sem permitir que ajustem o modelo às suas realidades e necessidades mais imediatas e prementes. Tal imposição constitui uma forma velada de engessar os processos educacionais, pois facilita que se tornem estranhos tanto aos professores quanto aos alunos.

O oitavo princípio mencionado por Marcelo García (1999) fecha o ciclo da formação dos professores em um patamar de valorização do docente como sujeito ativo, como produtor de conteúdo a ser ensinado e não apenas como correia de transmissão de um formato que lhe chega de cima para baixo. Estipular o responsável pela transmissão direta da matéria como um agente com autonomia para sopesar pormenores da educação em seus máximos aspectos é um reconhecimento à importância de sua figura.

Há de se concordar com Marcelo García (1995) quanto à necessidade de compreender todos esses princípios subjacentes ao processo formativo docente, entendidos como requisitos fundamentais para que ocorra seu desenvolvimento.

As relações sociais antecedem e marcam o desenvolvimento organizacional da escola e para que a escola caminhe como um grupo articulado rumo a uma direção pedagógica, a um processo formativo e a uma ação pedagógica considerada de qualidade é necessário que todas as pessoas participantes tenham um bom relacionamento, em um movimento em que um apreenda com o outro. Portanto, nas ações coletivas na escola temos de considerar quais elementos podem contribuir para que existam boas relações sociais entre os professores, bem como para que elas sejam geradoras de formação e de mudança na ação pedagógica.

Compreendemos também que outros princípios podem ser agregados a esses oito listados a partir da continuidade do debate por outros estudos. Nesse sentido, Veiga destaca que formação de professores "constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar" (2009, p.26).

Percebe-se que a função do professor vai além de transmitir um conteúdo, envolve o educar, o aprender continuamente, o questionar, o olhar com curiosidade e criticidade para seu exercício profissional. Podemos dizer que num processo formativo é preciso que saiba mobilizar o conhecimento, transformando-o em ação, no sentido de melhorar, potencializar ou alterar a própria prática.

Do ponto de vista educacional e estratégico, o reforço da formação só faz sentido, ademais, se puder ser refletido em maior efetividade no repasse e difusão do conhecimento, haja vista que é esse o substrato fundamental de empoderar os docentes para o contínuo exercício do magistério e para a produção de *novos* conhecimentos. Todo o propósito de formar mais e melhor os professores responsáveis está destinado a promover uma vivência mais assertiva das prerrogativas por eles demandadas, tais como ensinar, educar, fomentar a busca pelo conhecimento e desenvolver pessoas e cidadãos.

Assim, a formação docente pode ser relacionada a um processo de ação, de tal sorte que a formação orientada para a mudança demanda a estimulação da aprendizagem dos professores, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O comprometimento dos professores com seus processos formativos, de acordo com Behrens (2007), significa compreender que "seus papéis enquanto profissionais vão além de ensinar em sala de aula, mas precisam provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida" (p.452). Essa, aliás, constitui uma essência primordial da missão de lecionar, que vai muito além de repassar um

USC DE COMPOSTELA

conhecimento, mas se realiza ao formar indivíduos, em suas complexidades pessoais e em sintonia com os outros e com o meio. Assumir esse papel mencionado pelo autor talvez trace uma sutil diferença entre o significado do exercício de ensinar e a mágica missão de educar. Nesse sentido, Imbernón (2002) salienta que as ações de formação do professor mereciam ser baseadas no estabelecimento "de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação" (p.41).

Embora os autores acima tenham perspectivas diferenciadas, notamos que os conceitos de formação de professores sinalizam a ideia de que a formação é a ação organizada e sistêmica de oferecer conhecimentos, de ampliar ou aperfeiçoar capacidades específicas dos professores, na intenção de influenciá-los e prepará-los para o exercício de sua atividade profissional. O nível de aprofundamento, a organização (duração, conteúdos, metodologia) da formação e a forma de participação dos professores dependem da concepção, dos objetivos e da dimensão formativa que está em questão.

Diferentes variáveis são postas à prova no processo de formação dos professores. Não se trata apenas de contemplar um único aspecto ou habilidade, mas de dar uma tonalidade razoavelmente comum a um conjunto de competências, aptidões e ciências a fim de estar apto a auxiliar e estimular a formação de indivíduos em movimentos tão variados quanto podem ser as múltiplas experiências e personalidades encontráveis ao longo da vivência profissional de um professor.

Trazendo a discussão para os horizontes buscados por esta tese, podemos afirmar que os autores miram em um objeto semelhante àquilo que pretendemos chamar atenção aqui. Mas isso ainda não é suficiente para que acertem o alvo buscado com afinco nestas páginas, a saber, a perspectiva humana/social entre os professores. Uma vez mais, tem-se a impressão de que os estudos supracitados tangenciam esse tema, mas não logram abarcá-lo como um todo, tampouco parecem se debruçar em profundidade sobre o que entendemos um dos principais *xis* da questão na formação dos docentes.

A relação humana/social dos professores, compreendida por viés analítico e interpretativo que vise elucidar todos os pontos aí existentes, não parece ter sido suficientemente domada ou esquadrinhada. Propondo um ligeiro ajuste de foco, entendemos que as formas pelas quais se dão as colaborações, relações e trabalhos em conjunto entre os professores não foram esmiuçadas a contento pelo conjunto dos autores listados, embora, ressalve-se, que tenha constituído o grosso das metas propostas por eles.

Mesmo no ponto em que é alcançada pela proposição da maior parte dos estudos, a relação de enfoque humano e social da condição dos professores não é ainda explorada em sua integridade. Quase sempre o que se vê é uma reiterada predileção pelas atividades realizadas em colaboração, pelos afazeres executados em cooperação. Pouco se abordam os pormenores das relações entre os professores, isto é, os mecanismos de proximidade, *os fatores de aproximação social e profissional*, os simbolismos e os supostamente existentes códigos deontológicos que se formam no interior daquele grupamento.

1.3.PARADIGMAS FORMATIVOS: MATRIZES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nos últimos decênios, os estudos no campo da pesquisa educacional têm enfatizado a importância de abordar o educador como um agente profissional que transita por diversas fases em seu percurso formativo e na execução de suas atividades pedagógicas. Este reconhecimento fundamenta-se na compreensão de que a trajetória de formação e prática docente representa uma sequência dinâmica de estágios que concorrem para a construção progressiva da competência profissional do professor.

> O professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos [...]. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola. (André, 1996, p.60)

No que concerne à trajetória profissional, distintos autores ressaltam a necessidade de uma compreensão aprofundada dos processos de formação individual. Isso implica a análise crítica dos pressupostos subjacentes a esses processos e sua abrangência no contexto das problemáticas educacionais. Neste sentido, Pérez Gómez (1992) destaca que a temática da formação do professor está intrínseca e historicamente relacionada aos conceitos de escola, ensino e currículo. A partir dessa interligação, emergem representações e metáforas que visam definir a função do educador enquanto profissional no âmbito escolar e em sala de aula.

Diferentes concepções sobre formação têm surgido no âmbito educacional ao longo da história. Ao contemplar as matrizes de formação docente, os estudiosos investigados indicam a presença de diversos "paradigmas de formação" coexistentes na sociedade ocidental, exercendo influência determinante na prática pedagógica.

Ao discutir os paradigmas que historicamente têm fundamentado a formação de professores no Brasil e em outros países, com base em Schön (2000), Mizukami e outros (2010) e Diniz Pereira (2014) alertam para a predominância de três paradigmas que fundamentam diversas propostas formativas: *o paradigma da racionalidade técnica, o paradigma da racionalidade prática e o paradigma da racionalidade crítica.*

1.3.1. O paradigma da racionalidade técnica

Os modelos de formação de professores, mais amplamente conhecidos e utilizados estão associados ao paradigma da racionalidade técnica. Este paradigma é caracterizado pela premissa de adquirir proficiência em um conjunto de conhecimentos teóricos, visando sua subsequente aplicação no contexto prático (Mizukami e outros, 2010). Bastante proeminente nos anos de 1970, a racionalidade técnica na formação de professores enraíza-se nos fundamentos epistemológicos da Ciência Positivista, concebendo o papel do professor como um executor passivo, aderindo estritamente às prescrições e métodos estabelecidos por teóricos e pesquisadores. Diniz-Pereira (2014) destaca que o paradigma da racionalidade técnica propugna a ideia de que a ciência instrumental pode oferecer soluções para os desafios enfrentados pelos professores, resultando em uma notável separação entre a pesquisa e a prática. Nesse contexto, aspectos como pesquisa e prática são percebidos como dicotômicos e carentes de integração.

O professor deveria ser um técnico que, ao se deparar com problemas, procuraria resolvê-los seguindo os cânones dos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do contexto. Suas ações eram entendidas como dependentes de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora de seu espaço de trabalho e por outros profissionais.

Tal perspectiva consagrava o distanciamento entre o docente encarregado de transmitir o saber e os responsáveis pela produção desse saber. À frente da sala de aula, o professor estava convidado apenas a repassar o que havia aprendido, sem grandes margens ao questionamento ou à reflexão acerca do conteúdo ministrado. E se isso valia para o professor, o mesmo podia ser dito dos alunos, cujas prerrogativas se encerravam na recepção pura e simples do conteúdo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Essa abordagem tecnicista reflete uma visão linear e prescritiva da formação docente, em que a aplicação de conhecimentos teóricos é concebida como um processo unidirecional, sem uma apreciação efetiva da dinâmica complexa e interconectada entre teoria e prática. A dicotomia proposta restringe a compreensão da formação de professores, negligenciando a riqueza que emerge da integração reflexiva entre a teoria educacional e a realidade prática do ambiente escolar, conforme destacam Mizukami e outros:

> [...] embora constitua um discurso teórico eficiente e seja articulada a um instrumental "eficaz", podem ser postas em ação apenas em situações idealizadas da prática pedagógica. No cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com os quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (2010, p. 14)

De acordo com Schön (2000), a racionalidade técnica é uma abordagem formativa fundamentada no positivismo e enraizada na estrutura da universidade moderna. voltada para a pesquisa. Nessa perspectiva, os profissionais são instruídos a resolver problemas práticos utilizando métodos técnicos e com objetivos específicos. Schön (2000) ainda observa que, dentro desta perspectiva, profissionais rigorosos devem selecionar problemas instrumentais claros, aplicando teorias e técnicas derivadas de conhecimento sistemático, preferencialmente de natureza científica. No entanto, ao adotar essa abordagem, há uma tendência a simplificar a complexidade inerente ao campo profissional, reduzindo-o a problemas práticos simplificados e aplicando soluções derivadas de teorias científicas.

Essa perspectiva pragmática pode limitar a compreensão mais ampla e complexa dos desafios profissionais, ao enfocar principalmente soluções técnicas e instrumentalização. Desta forma, os princípios inerentes ao paradigma da racionalidade técnica, no contexto da formação de professores, revelam-se inadequados para oferecer soluções abrangentes aos desafios educacionais. Isso ocorre porque as situações complexas que os educadores enfrentam em sua prática diária transcendem significativamente os aspectos meramente instrumentais que são destacados nos programas de formação. As demandas da atuação profissional docente englobam uma gama de nuances, que vão além da aplicação mecânica de técnicas e procedimentos, demandando uma compreensão mais profunda e holística das complexidades inerentes ao contexto educativo. Portanto, a limitação do paradigma da racionalidade técnica reside na sua incapacidade de abordar integralmente as múltiplas dimensões e desafios que permeiam a prática pedagógica cotidiana.

Não obstante, os modelos de formação de professores mais amplamente difundidos estão vinculados ao paradigma da racionalidade técnica. Dentro deste paradigma formativo existem pelo menos, três modelos reconhecidos de formação de professores. O primeiro é o *modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o foco reside no desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis por meio de um treinamento direcionado. O segundo é o *modelo de transmissão*, caracterizado pela entrega de conteúdo científico e/ou pedagógico aos professores, frequentemente negligenciando as habilidades práticas do ato de ensinar. Por último, temos *o modelo acadêmico tradicional*, que pressupõe que o domínio do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para a prática docente, relegando os aspectos práticos do ensino à aprendizagem *in loco* (Avalos, 1991; Tatto, 1999; Zeichner, 1992).

Esses modelos com base na racionalidade técnica se espalham pelo mundo, sendo promovidos principalmente pelas organizações internacional de fomento, como o Banco Mundial:

> Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na forn1ação de professores no mundo. (Diniz-Pereira, 2014, p.36)

Em meados da década de 1990, um estudo coordenado por Darling-Hamond e Cobb (1995) a respeito da formação e do desenvolvimento profissional de professores nos países membros da APEC - *Asia-Pacific Economic Cooperative* -, concluiu que os modelos de racionalidade técnica estavam na base da formação de professores em diversos países membros, tais como Estados Unidos, Canadá, Japão, República Popular da China, Austrália e Nova Zelândia (Darling-Hamond & Cobb, 1995). O mesmo se aplicava na formação de professores na África e em países em desenvolvimento, sendo mais proeminente, de forma específica, o *modelo de treinamento de habilidades comportamentais* (Cf. Zeichner & Dahlstrom, 1999).

1.3.2. O paradigma da racionalidade prática

Ao longo do século XX surgiram diferentes alternativas à proposta explanatória e preditiva do paradigma da racionalidade prática. Neste particular, a obra de John Dewey é frequentemente considerada como a base da maioria dos escritos contemporâneos que propuseram um modelo alternativo de formação. É o caso da perspectiva formativa que engendra o *paradigma da racionalidade prática.*

A perspectiva da racionalidade prática concebe a educação como um processo intrincado e uma atividade que se ajusta conforme as circunstâncias, demandando decisões discernentes por parte dos profissionais, ou seja, por meio de uma deliberação cuidadosa sobre a prática. Segundo essa abordagem, a realidade educacional é caracterizada por sua fluidez e reflexividade, tornando desafiadora a imposição de uma sistematização técnica. Desta feita, os professores julgados sábios e experientes. Conforme apontam Carr e Kemmis (1986) "profissionais sábios e experientes desenvolverão julgamentos altamente complexos e agirão com base nesses julgamentos para intervir na vida da sala de aula ou da escola e influenciar os eventos de uma ou outra maneira" (p.36). No entanto, os autores ressaltam que os acontecimentos escolares e em sala de aula são sempre marcados por uma natureza incerta e não conclusiva. As intervenções dos profissionais envolvidos jamais conseguirão controlar ou definir de forma absoluta o desdobramento dos eventos na vida escolar ou da sala de aula.

Logo, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico pois o conhecimento docente não pode ser meramente percebido como um conjunto de técnicas para a produção da aprendizagem. Ao contrário, ele é entendido como algo mais complexo e integrado, exigindo uma apreciação profunda das nuances e contextos envolvidos no ambiente educacional.

Um dos principais expoentes do paradigma da racionalidade prática é o pensador norte-americano Donald Schön. Ele desempenhou um papel significativo nos estudos voltados para a formação de professores, especialmente ao realizar uma avaliação crítica das reformas educacionais que ocorreram nos Estados Unidos entre as décadas de 1980 e 1990. Seu trabalho foi fundamental ao questionar modelos de intervenção que buscavam reformar a educação sem devida consideração ao papel e à influência dos professores, assim como à formação destes na consolidação desses princípios. Assim, as propostas formativas baseadas na epistemologia da

USC DE COMPOSTELA

prática enfatizam a reflexão como uma estratégia crucial nos processos de profissionalização docente.

A abordagem de Donald Schön (1983, 1992, 2000), representa uma mudança significativa em relação à tradicional dicotomia da racionalidade técnica, propondo uma visão na qual os profissionais integram ativamente o pensar e o fazer em seu trabalho. Em contraste com a abordagem que separa rigidamente teoria e prática, Schön destaca a importância da reflexão durante a ação, um processo pelo qual os profissionais se transformam em pesquisadores no contexto prático.

Schön argumenta que, ao refletir durante a ação, os profissionais não se limitam a seguir categorias teóricas ou técnicas predefinidas. Em vez disso, eles constroem uma nova teoria, muitas vezes a partir de casos específicos e singulares. Essa abordagem não apenas enfatiza a aplicação de conhecimento existente, mas também a criação e adaptação criativa de teorias em resposta às complexidades únicas encontradas na prática profissional.

> No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida. (1983, p. 40)

A reflexão-na-ação, segundo Schön (2000), desempenha um papel central na arte pela qual os profissionais enfrentam situações divergentes e desconfortáveis. Ao incorporar a reflexão como parte integrante do processo de tomada de decisões, os profissionais podem lidar de maneira mais flexível e adaptativa com os desafios práticos. Essa abordagem ressalta a capacidade dos profissionais de se tornarem pensadores ativos e inovadores, contribuindo não apenas para a aplicação, mas também para a evolução constante do conhecimento no âmbito prático. Em essência, a reflexão-na-ação torna-se uma ferramenta fundamental na caixa de habilidades dos profissionais, capacitando-os a enfrentar a complexidade e a singularidade inerentes à sua prática.

Na mesma obra, o autor também destaca que o currículo padronizado das instituições acadêmicas representa uma ameaça à competência profissional, uma vez que favorece uma forma de conhecimento centrada na aplicação a problemas práticos instrumentais. Sua proposta visa uma mudança substancial no paradigma educacional, instando as instituições de ensino superior a absorverem lições de tradições orientadas para a prática, como ateliês e projetos de formação em música e dança. O autor também enfatiza a importância da instrução e aprendizado através da prática direta, destacando o valor intrínseco da experiência no processo educacional.

Além disso, ressalta que sua proposta não se destina apenas a profissionais da educação, mas também a indivíduos que atuam em escolas ou ambientes de ensino que valorizam a educação prática reflexiva. Essa orientação específica revela a intenção de alcançar um público comprometido com uma abordagem mais profunda e reflexiva na prática educacional. Ele amplia o escopo da audiência para incluir aqueles que compartilham interesse não apenas nos fenômenos complexos da prática educativa, mas também na manifestação do talento artístico e nos processos intricados pelos quais essas habilidades são adquiridas (Schön, 2000). Dessa forma, Schön enfatiza não apenas a necessidade de uma mudança estrutural nas abordagens educacionais, mas também a importância de um público diversificado envolvido no processo de redefinir a educação, abraçando a prática reflexiva como um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das habilidades artísticas.

Para Schön (2000), os ambientes profissionais são caracterizados por áreas de prática que são indeterminadas, marcadas por situações permeadas por incertezas, singularidades e conflitos de valores que escapam das normas estabelecidas pela racionalidade técnica. Neste sentido, aponta para uma crise no conhecimento e na esfera da educação profissional, destacando as críticas direcionadas às Faculdades de Educação, particularmente na década de 1980. Igualmente, alerta para a lacuna que existe entre a concepção de conhecimento propagada nas instituições de formação de educadores e as habilidades necessárias no cenário profissional real. Além disso, ressalta a crescente preocupação dos educadores diante dessa disparidade, destacando a necessidade de uma reconfiguração no processo educacional. Observa, assim, a ironia de que aquilo que os futuros profissionais mais necessitam aprender, parece ser algo que as escolas profissionais parecem enfrentar dificuldades em ensinar efetivamente.

O autor enfatiza que as zonas indeterminadas da prática, repletas de desafios complexos e nuances, desafiam os moldes tradicionais da racionalidade técnica, criando um ambiente propício para a reflexão e adaptação contínua. Essas zonas, caracterizadas por sua imprevisibilidade, tornam-se pontos críticos que revelam a necessidade urgente de repensar abordagens educacionais convencionais. A crise identificada por Schön sinaliza um chamado para uma revisão profunda dos métodos de ensino, sugerindo a necessidade de uma educação que prepare os profissionais não apenas com conhecimento técnico, mas também com habilidades reflexivas e adaptativas necessárias para enfrentar as complexidades inerentes à prática profissional.

A chamada do autor por um ensino prático reflexivo destaca a importância de uma abordagem pedagógica que transcenda os paradigmas tradicionais. Ele instiga as escolas profissionais a reexaminarem os fundamentos pedagógicos que orientam seus currículos, propondo a inserção do ensino prático-reflexivo como um elemento crucial na formação profissional. Essa abordagem não apenas busca preencher a lacuna entre teoria e prática, mas também promove a capacidade dos estudantes de aplicar seu conhecimento de forma reflexiva e adaptativa, preparando-os para os desafios dinâmicos das zonas indeterminadas da prática profissional. Assim, o autor destaca a necessidade de uma educação profissional que vá além da mera transmissão de informações, enfatizando o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas essenciais para uma atuação eficaz no campo profissional.

Dentro do paradigma da racionalidade prática, podem ser identificados, no mínimo, três modelos específicos de formação docente. Esses incluem o *modelo humanístico*, em que os professores desempenham um papel central na definição de um conjunto específico de comportamentos que devem ser profundamente compreendidos (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); o *modelo de ensino como ofício*, no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por meio de tentativa e erro, através de uma análise cuidadosa da situação imediata (Tatto, 1999); e o *modelo orientado pela pesquisa*, que tem como propósito auxiliar o professor na análise e reflexão sobre sua prática, trabalhando na resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem na sala de aula (Tabachnick & Zeichner, 1991).

O paradigma da racionalidade prática animou diversos estudos e reflexões acerca da formação docente, nos anos de 1980. A perspectiva de ruptura com o paradigma tecnicista alinhou a nova proposta com o contexto da época, fortemente marcada pela crítica política ao mundo herdado da Guerra Fria. Ser educador representaria o comprometimento não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social. De forte cunho político, a tarefa do professor ultrapassaria os muros escolares e avançaria à sociedade como um todo. Não bastava o conhecimento das ciências, das artes, da literatura, das metodologias específicas e das Ciências da Educação; era preciso um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico. Por isso, o educador deveria ser um

USC DE COMPOSTELA

intelectual orgânico a serviço da mudança das condições materiais e culturais da sociedade da época (Saviani, 1982).

Eivada de temas políticos e ideológicos que permeavam todos os poros possíveis da vida nos anos de 1980, sobretudo no caso brasileiro, a educação passou a ser vista, para o bem e para o mal, como uma atividade que deveria destacar o papel político e estratégico do educador, o qual deveria assumir a tarefa de formar sujeitos em sua plenitude, isto é, transmitindo-lhes não apenas conhecimento técnico, mas visões de mundo, valores e, quiçá, tendências ideológicas.

De acordo com Tardif (2003), a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 1980, a formação docente voltou-se para a prática, tornando a atuação do professor na sala de aula um importante objeto de investigação. Desde então, a prática docente em sala de aula vem sendo considerada como fonte de saberes, imprescindíveis à formação de professores. No Brasil esses estudos surgiram a partir da década de 1990, com autores como Silva (1994), Penin (1995), Therrien (1995), Fiorentini (1998) e Pimenta (1999). O período em que vicejaram estes trabalhos, foi de grande importância para a educação, sendo amplamente reconhecido por estudiosos, pesquisadores e educadores como uma época de profundas reformas educacionais, fortemente influenciadas pelo paradigma da racionalidade prática.

Neste contexto, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Educação emitiram uma série de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares, especialmente após a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394*, em 20 de dezembro de 1996. Essas iniciativas resultaram em um conjunto abrangente de mudanças, colocando as questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo aqueles voltados à *formação de professores* para a atuação na educação básica, no cerne das reformas educacionais.

Na esteira deste processo, em 2002 o Brasil aprovou a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, constituindo-se como "um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2002, p.1). Ao definir os princípios norteadores da preparação inicial dos docentes da educação básica, nos capítulos I, II e III de seu Artigo 3º, as Diretrizes estabelecem que:

> [...] a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
>
> I - *a competência* como concepção nuclear na orientação do curso;
>
> II - a coerência entre a *formação oferecida e a prática* esperada do futuro professor, tendo em vista:
>
> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
>
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
>
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
>
> d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> III - *a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem*, uma vez que ensinar requer, *tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento* (Brasil, 2002, p.2, grifos nossos)

Posteriormente, através da *Resolução nº 2 de 1ª de julho de 2015*, procurou-se consolidar a série de normas nacionais, que coexistiam com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* De acordo com Dourado (2015), a Resolução nº 2 de julho de 2015, igualmente ecoou os movimentos e pressões postas na realidade, para uma maior organicidade da formação docente. Conforme destaca o autor,

> [...] vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do CNE [Conselho Nacional de Educação], houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada. (p.300)

Com o objetivo de promover uma maior integração das políticas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizaram que esses processos envolvem a necessidade de repensar e avançar nos referenciais para a formação docente. Para Dourado (2015) isso implicava em estabelecer ações mais orgânicas entre as políticas e a gestão da educação básica e superior, abrangendo inclusive a pós-graduação; e, nesse contexto, direcionando-se para as políticas voltadas à valorização dos profissionais da educação[8]. De qualquer forma, o paradigma da racionalidade prática influenciou fortemente as políticas educacionais voltadas à formação docente, valorizando agora a sua formação com base não apenas na racionalidade técnica, que os considerava meros executores de decisões impostas, mas sim em uma perspectiva que reconhecia e incentivava a sua capacidade de tomar decisões.

1.3.3. O paradigma da racionalidade crítica

Tanto o paradigma da racionalidade técnica quanto o paradigma da racionalidade prática são objetos de crítica no campo reflexivo da formação docente.

Conforme Carr e Kemmis (1986) indicam, as perspectivas técnica e prática na educação não se apresentam como entidades completamente separadas. Por um lado, os professores buscam destacar os objetivos intrincados da educação contemporânea, demandando habilidades refinadas e conhecimento técnico em métodos de ensino. Por outro lado, almejam ressaltar sua autonomia enquanto profissionais, uma autonomia que se baseia na prática deliberativa. Nesse sentido, a complexidade da educação contemporânea não permite uma abordagem unilateral, sendo essencial integrar tanto a expertise técnica quanto a autonomia prática para alcançar um ambiente educacional eficaz e significativo.

A proposta de Carr e Kemmis em substituição aos paradigmas educacionais anteriores é o *paradigma da racionalidade crítica.* Neste paradigma, a educação é contextualizada historicamente, desdobrando-se em meio a um cenário sócio-histórico e delineando uma perspectiva para o tipo de futuro que almejamos construir. Esta abordagem é concebida como

[8] Sobre o tema, suas reflexões e desdobramentos, confira o já citado Dourado (2015) e Trevisan (2020).

uma atividade intrinsecamente social, acarretando implicações sociais significativas, transcendentais à esfera do desenvolvimento individual. Além disso, é inerentemente política, influenciando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo educacional. A visão proposta por Carr e Kemmis ressalta a natureza problemática da educação, sendo o seu propósito, a configuração social que ela modela ou sugere, o modo como estabelece ou determina relações entre os participantes, o ambiente em que opera e o tipo de conhecimento que proporciona, todos elementos passíveis de análise crítica. Para os autores, o novo paradigma proposto,

> [...] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação. (1986, p. 156)

No paradigma crítico, o papel do professor é concebido como aquele que suscita questionamentos. Embora seja reconhecido que alguns modelos no âmbito das perspectivas técnica e prática também atribuam ao professor a função de levantar problemas, é imperativo observar que esses modelos não partilham uma visão unificada acerca da natureza do trabalho docente. Enquanto os modelos técnicos adotam uma abordagem instrumental em relação à introdução de questionamentos, os modelos práticos adotam uma perspectiva mais interpretativa, ao passo que os modelos críticos incorporam uma visão explicitamente política sobre o tema.

Segundo Shor (1992), a prática de levantar problemas tem suas raízes nos trabalhos de Dewey e Piaget. No entanto, é notável que tenha sido Paulo Freire quem desenvolveu uma concepção política substancial em relação a essa ideia, por meio de seu método do "diálogo de levantamento de problemas". Nesse contexto, “o professor é frequentemente delineado como aquele que suscita problemas e conduz um diálogo crítico em sala de aula; o levantamento de problemas é, assim, equiparado à pedagogia” (p. 31). Essa abordagem ressalta a dimensão política inerente ao ato de levantar problemas no contexto educacional.

A abordagem freireana propõe uma visão única e transformadora do papel do educador e do processo de aprendizado. No cerne dessa perspectiva, encontra-se a concepção do levantamento de problemas como um processo colaborativo entre professores e estudantes, cujo propósito é questionar o conhecimento estabelecido, as estruturas de poder e as condições existentes no ambiente educacional.

Segundo Freire, o levantamento de problemas não é uma atividade unilateral do professor, mas sim um processo mútuo, no qual estudantes e professores se envolvem em uma jornada conjunta de questionamento e reflexão. Essa abordagem coloca os estudantes no papel de co-investigadores, estimulando a participação ativa e a responsabilidade compartilhada na construção do conhecimento. Essa dinâmica colaborativa contribui para a formação de uma comunidade de professores-pesquisadores, na qual a hierarquia tradicional é substituída por uma abordagem mais democrática.

O aspecto mais marcante dessa proposta é a construção do currículo “de baixo para cima”. Em contraste com o modelo convencional, no qual o currículo é geralmente imposto “de cima para baixo” por autoridades educacionais, a abordagem freireana valoriza a participação ativa dos educandos na determinação dos conteúdos e métodos de ensino. Isso não apenas promove um ambiente educacional mais democrático, mas também reconhece a importância de adaptar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

o currículo às necessidades, contextos e experiências dos estudantes, tornando o processo de aprendizado mais significativo e relevante.

A proposta de construir o currículo "de baixo para cima" não apenas se refere à estrutura formal dos planos de estudo, mas também destaca a importância de questionar e transformar as estruturas de poder existentes. Desta forma, procura não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar os estudantes a questionar as condições sociais e a desigualdade, estimulando a conscientização crítica e a ação transformadora.

Como se pode ver, o paradigma da racionalidade crítica emerge como uma abordagem multifacetada na educação contemporânea. Como os demais, ele também se expressa em pelo menos, três modelos distintos: o *modelo sócio-reconstrucionista*, o *modelo emancipatório ou transgressivo* e o *modelo ecológico crítico*. Essas perspectivas não apenas oferecem diferentes concepções sobre o processo educacional, mas também buscam promover mudanças significativas na sala de aula, na escola e na sociedade em geral.

O *modelo sócio-reconstrucionista*, conforme delineado por Liston e Zeichner (1991), fundamenta-se na ideia de que o ensino e a aprendizagem têm o potencial de se tornar agentes de promoção de igualdade, humanidade e justiça social. Essa abordagem reconhece a educação como uma ferramenta poderosa para a transformação social, defendendo a construção de ambientes educacionais que busquem ativamente eliminar desigualdades e promover valores fundamentais para uma sociedade mais equitativa.

Já o *modelo emancipatório ou transgressivo*, conforme proposto por Hooks (1994), concebe a educação como um veículo de ativismo político e imagina a sala de aula como um espaço de possibilidade e resistência. Nessa perspectiva, o professor é incentivado a transcender os limites convencionais, construindo modos coletivos para ir além das barreiras preexistentes. O modelo enfatiza a importância de questionar as normas estabelecidas e desafiar estruturas de poder opressivas, permitindo a expressão autêntica e a transformação pessoal e social.

Por fim, o *modelo ecológico crítico*, apresentado na obra organizada por Carson e Sumara (1997), adota a pesquisa-ação como uma ferramenta para desvelar, interromper e interpretar desigualdades sociais. Este modelo reconhece que as desigualdades dentro da sociedade são multifacetadas e complexas, e a pesquisa-ação é vista como um meio eficaz para explorar essas complexidades. Além disso, o modelo ecológico crítico visa facilitar um processo de transformação social, reconhecendo a necessidade de intervenções práticas para combater as desigualdades identificadas.

Em síntese, esses modelos baseados na racionalidade crítica não apenas oferecem perspectivas diferenciadas sobre o papel da educação, mas também compartilham a visão comum de que a transformação social é um objetivo alcançável por meio da práxis educativa. Cada modelo contribui de maneira única para a construção de ambientes educacionais, com o propósito de que sejam mais justos, igualitários e socialmente conscientes.

1.4.A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A formação de professores no Brasil inscreve-se numa trajetória histórica complexa, desempenhando um papel crucial na configuração do sistema educacional do país. Uma breve digressão nos leva ao final do século XIX, quando a proposta de formação de docentes para o ensino das "primeiras letras" foi introduzida por meio da criação das Escolas Normais. Inicialmente correspondendo ao nível secundário e, mais tarde, ao Ensino Médio a partir de meados do século XX, essas instituições desempenharam um papel fundamental na preparação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (Gatti, 2010, 2019).

USC
DE COMPOSTELA

Contudo, é no início do século XX que surge uma notável da preocupação com a formação de professores para o "secundário", equivalente aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Antes desse período, essa responsabilidade recaía sobre profissionais liberais ou autodidatas, considerando o reduzido número de escolas secundárias e alunos. No final da década de 1930, a formação de bacharéis nas universidades existentes adicionou um ano de disciplinas educacionais para obtenção da licenciatura, modelando o chamado "3 + 1". Esse formato também se aplicou ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, adicionalmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.

Ao longo do século XX, as Escolas Normais desempenharam um papel fundamental na formação de professores para os primeiros anos da educação básica no Brasil. Inicialmente estabelecidas no nível primário e secundário, posteriormente integradas ao ensino médio, essas instituições foram centrais na preparação de educadores por décadas. No entanto, sua relevância foi impactada significativamente após a promulgação da Lei no 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propôs a elevação da formação dos professores para o nível superior.

Essa mudança legislativa, ao determinar que a formação dos professores deveria ocorrer em nível superior, resultou no gradual declínio e extinção das escolas normais. Esse marco representou uma transformação estrutural e paradigmática na formação de professores no Brasil, desafiando as práticas tradicionais e buscando elevar a qualidade do ensino por meio de uma formação mais aprofundada.

Ao longo desse período de transição, o currículo das escolas normais também passou por alterações significativas. Uma dessas mudanças notáveis foi a criação de habilitação para a educação infantil, reconhecendo a importância da formação específica para lidar com as demandas pedagógicas dessa fase crucial do desenvolvimento infantil. No entanto, nos anos setenta, ocorreu uma transformação mais abrangente, quando todo o curso foi reconfigurado como uma habilitação do ensino médio geral. Esse redirecionamento resultou na redução de vários aspectos formativos relacionados à preparação de professores para os primeiros anos da educação básica.

Essas transformações no currículo foram amplamente discutidas e, em alguns casos, criticadas como uma descaracterização dos cursos normais em suas finalidades originais. Estudos como os de Mello e outros (1985), Gatti (1987) e Lelis (1989) destacam a preocupação com a perda de foco na formação específica para os anos iniciais da educação básica, considerando-a um desvio das intenções originais dessas instituições.

O declínio das escolas normais e as mudanças no currículo refletem uma fase de transição e reestruturação na formação de professores no Brasil. A transição para a formação superior visava elevar a qualidade do ensino, mas as transformações no currículo geraram debates sobre a preservação dos objetivos originais dessas instituições. Essa evolução histórica destaca os desafios e as tensões inerentes à busca por uma formação docente alinhada às demandas contemporâneas da educação brasileira.

Nos anos sessenta do século passado, o Brasil passou por uma fase de transformações profundas e controversas. O golpe militar de 1964 marcou o início de um período caracterizado por políticas de desenvolvimento econômico, nas quais a educação escolar emergiu como um elemento crucial para a consecução desses objetivos. Contudo, essa conjuntura também revelou desafios estruturais e deficiências na abordagem adotada.

O projeto de desenvolvimento econômico delineado na época demandava uma expansão significativa da escolarização, sobretudo com vistas a atender às necessidades econômicas e laborais do país. A educação, então, assumiu um papel central, sendo moldada para atender aos

USC DE COMPOSTELA

requisitos operacionais do projeto político daquele momento social e econômico. No entanto, apesar da urgência e importância atribuídas à educação, o financiamento necessário para efetivar essas políticas não foi adequadamente disponibilizado. A falta de investimento federal foi notável, e a responsabilidade recaiu majoritariamente sobre os estados, gerando disparidades regionais significativas.

O cenário educacional da época foi marcado pela promoção de cursos profissionalizantes, refletindo a ênfase na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Paradoxalmente, nesse contexto, a formação de professores não recebeu a devida atenção. Não havia políticas específicas direcionadas para aprimorar a qualidade do corpo docente, o que se revelou um ponto crítico diante dos dados alarmantes do Censo Escolar de 1964.

Os números revelaram uma realidade preocupante no âmbito da formação de professores. Entre os docentes atuantes no curso primário (1ª a 4ª série), apenas 56% possuíam curso de formação para a docência. A maioria dos demais professores, categorizados como leigos, apresentava uma formação ainda mais precária, sendo que 72% possuía apenas o curso primário, e parte deles sequer o havia concluído.

Essa lacuna na preparação dos professores evidencia um paradoxo na política educacional da época, que, embora buscasse o desenvolvimento econômico por meio da educação, não implementou medidas efetivas para garantir a qualidade e a formação adequada do corpo docente. A falta de investimentos na formação de professores não apenas comprometeu a eficácia das políticas educacionais propostas, mas também contribuiu para a perpetuação de desigualdades regionais, uma vez que a responsabilidade recaiu desproporcionalmente sobre os estados (Gatti, et.al., 2019).

Conforme observam Gatti e outros (2019), no cenário educacional do período abordado, as licenciaturas especializadas em disciplinas enfrentavam desafios significativos relacionados às diretrizes curriculares e ao escopo de atuação dos licenciados.

> Para as licenciaturas especializadas em disciplinas continuavam a valer as orientações de currículo mínimo normatizadas pelo então Conselho Federal de Educação (CNE) e estava vigente o Registro de Professor no Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo qual, além da disciplina específica, permitia a licenciados lecionar várias outras disciplinas além de sua área de formação específica. (p. 24)

Durante o período do governo militar, que abrange os anos sessenta até meados dos anos oitenta, observou-se um significativo aumento na criação de instituições de ensino privadas que passaram a oferecer programas de formação de professores, abrangendo tanto o ensino médio quanto o ensino superior. Paralelamente, foram implementados exames de suficiência e cursos de formação complementar de curta duração. Essas iniciativas destinavam-se a graduados que desejavam ingressar na carreira docente, inicialmente no ensino secundário e, posteriormente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em resposta às mudanças introduzidas pela reforma do ensino em 1971.

No caso do curso de Pedagogia, foram estabelecidas habilitações que possibilitavam uma especialização dos profissionais da educação. Essas habilitações incluíam formações específicas para áreas como administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino, entre outras. Essa medida visava adequar a formação dos pedagogos às demandas diversificadas do sistema educacional, reconhecendo as diferentes funções desempenhadas pelos profissionais no campo da educação. Essas transformações refletiram a busca por atender às necessidades específicas do cenário educacional da época e influenciaram as discussões sobre a formação de professores no contexto contemporâneo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Um estudo conduzido por Silva e colaboradores em 1991, abarcando o período de 1950 a 1986 e examinando diversas pesquisas dedicadas principalmente à análise e discussão da formação de professores, revela a existência de uma considerável imprecisão em relação ao perfil desejável para esse profissional. As pesquisas indicam críticas consistentes aos currículos dos cursos, caracterizando-os como enciclopédicos, elitistas e idealistas ao longo do tempo.

As análises também apontam que as diferentes reformas implementadas ao longo dos anos resultaram em um processo de aligeiramento desses currículos. Como resultado, muitos deles passaram a ser percebidos como programas de formação geral pouco aprofundada e formação específica cada vez mais superficial. Esse fenômeno, documentado por Silva e outros (1991), destaca a transformação progressiva e a descaracterização da formação de professores no Brasil ao longo da história.

> [...] diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial. (p. 135)

No final dos anos 1970, o Brasil testemunhou um período de intensa efervescência social, marcado por demandas que refletiam uma nova consciência coletiva e explicitavam necessidades emergentes. Este cenário foi caracterizado por movimentos em prol da redemocratização do país, desencadeando um ciclo de lutas pela expansão e universalização do ensino, bem como pela melhoria da qualidade educacional. Esse contexto também destacou a preocupação com a exclusão escolar de grandes segmentos populacionais, conforme destacado por autores como Rosenberg (1983), Barretto (1983), e Campos (1986).

Um marco relevante nesse período foi a realização da Conferência Brasileira de Educação (I CBE – 1980), ocorrida ainda durante o regime ditatorial. Nesse evento, importantes documentos e análises críticas sobre a situação da educação no país foram discutidos, proporcionando uma plataforma para abordar questões cruciais, mesmo sob um contexto político restritivo. Embora a formação de docentes tenha sido ventilada, ela ainda não ocupava a linha de frente das políticas educacionais, apesar dos debates intensos que a envolviam (Gatti, 2019).

A temática da formação de professores começou a ganhar mais destaque apenas nos anos 1990. Nesse período, seu tratamento em políticas nacionais revelou-se controverso, marcado por diversas vicissitudes conforme apontado pela literatura acadêmica. O contexto político e social desse período foi decisivo para moldar a abordagem adotada em relação à formação docente, influenciando tanto a urgência quanto a complexidade das políticas implementadas.

Essa fase de transição e reconfiguração na abordagem à educação no Brasil, iniciada nos anos 1970 e ampliada nas décadas seguintes, é fundamental para compreender a evolução das políticas educacionais no país. As mudanças sociais, a redemocratização, e as lutas pela educação evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados, enquanto a emergência da discussão sobre a formação de docentes sinaliza a crescente importância atribuída a esse componente crucial no contexto educacional brasileiro.

Nos primeiros anos da década de 1980, em resposta à formação considerada reduzida e genérica proporcionada nas habilitações do magistério do ensino médio geral, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – (Brasil, 1983). Esses centros foram estabelecidos em vários estados do país, apresentando uma proposta curricular diferenciada, oferta de formação em tempo integral e concessão de bolsas para os estudantes, conforme documentado por São Paulo (1992), Cavalcante (1994) e Silveira (1996).

Os CEFAMs foram bem-sucedidos na formação de docentes destinados aos primeiros anos do ensino fundamental e à educação infantil. No entanto, ao longo do tempo, essas iniciativas foram gradualmente extintas, especialmente a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* de 1996. Essa legislação propôs a formação de todos os professores em nível superior, marcando uma transição na abordagem educacional.

Essa mudança teve implicações significativas para a formação de professores destinados à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental. A proposta de formação em nível superior tornou-se normativa, indicando uma nova direção nas políticas educacionais brasileiras. Entretanto, como veremos, essa transição não foi isenta de desafios e questionamentos.

A extinção gradual dos CEFAMs evidencia um traço recorrente nas políticas educacionais do país, onde iniciativas promissoras para a formação de professores são ignoradas ou eliminadas ao sabor das mudanças legislativas. Esse padrão revela a falta de continuidade e a pouca consideração por dados importantes da realidade educacional brasileira em diversos momentos da história.

O breve episódio dos CEFAMs e sua posterior extinção lançam luzes sobre as complexidades e desafios associados às políticas de formação de professores no Brasil. Essas reflexões são cruciais para o entendimento do panorama educacional contemporâneo, destacando a importância de uma abordagem consistente e sustentável na formação dos profissionais que desempenham um papel fundamental na construção do futuro da educação no país.

A promulgação da Lei n. 9.294/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, marcou um ponto crucial na trajetória da formação de professores no Brasil. Esta legislação trouxe consigo alterações significativas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, estabelecendo um período de transição para a efetivação de sua implementação. Posteriormente, em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e nos anos subsequentes, diretrizes específicas para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Apesar dos ajustes parciais decorrentes das novas diretrizes, constata-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a persistência da histórica ênfase na formação com foco na área disciplinar específica, com uma notável limitação no espaço destinado à formação pedagógica. O ingresso no século XXI revela uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares que, mesmo com orientações mais integradoras acerca da relação "formação disciplinar/formação para a docência", ainda evidencia a predominância do modelo consolidado no início do século XX para essas licenciaturas.

A resistência à mudança é perceptível na manutenção do tradicional modelo de formação, refletindo uma lacuna persistente entre as demandas contemporâneas da educação e a estrutura curricular das licenciaturas. A concepção histórica que enfatiza a expertise na área disciplinar em detrimento da formação pedagógica demonstra uma resistência arraigada às transformações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Este cenário suscita reflexões sobre os desafios enfrentados na implementação efetiva das reformas educacionais e destaca a necessidade premente de revisão e adequação dos modelos de formação de professores no país.

À medida que avançamos no século XXI, torna-se crucial repensar os paradigmas estabelecidos e buscar práticas formativas mais alinhadas com as demandas contemporâneas da educação. É imperativo promover uma formação docente que integre de maneira equilibrada a especialização na área disciplinar e a formação pedagógica, capacitando os futuros professores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

não apenas como especialistas em suas disciplinas, mas também como profissionais aptos a enfrentar os desafios dinâmicos e complexos das salas de aula do século XXI.

1.5. CAMPO E CONCEITO

1.5.1. A construção do campo de pesquisa em formação docente

A área de Formação de Professores é um campo em desenvolvimento, dedicado ao estudo e pesquisa dos processos envolvidos na aprendizagem da docência e na prática do trabalho docente. Esses processos integram teorias, práticas pedagógicas e elementos da trajetória de formação e atuação dos professores, evidenciando-se em suas concepções, representações, conhecimentos e práticas. A constituição desse campo de estudo reflete a complexidade e interconexão de elementos que moldam a formação e atuação dos profissionais da educação, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e aprimorada desse importante aspecto do cenário educacional (Zeichner, 2009; André, 2010; Mizukami et al, 2010).

Como todo campo, este amplo espaço de intercâmbio entre os sujeitos, sejam eles agentes ou instituições, está sujeito a disputas, interações e conflitos tanto quanto os campos sociais e simbólicos descritos por Pierre Bordieu (1983a; 1983b). Desta forma, concordamos com Diniz-Pereira (2013) ao abraçar a definição de campo proposta por Bordieu, para o entendimento da área intelectual no qual vem sendo construídas as pesquisas acerca da Formação Docente.

O conceito de campo, segundo Pierre Bourdieu, refere-se a diferentes espaços sociais que se caracterizam por possuírem objetos de disputas e interesses específicos, sendo, portanto, independentes das lutas e interesses de outros campos. Apesar dessa autonomia, há leis gerais que governam todos os campos, revelando homologias estruturais e funcionais entre eles. Bourdieu (1983b) destaca que campos diversos, como o político, filosófico e religioso, compartilham leis invariantes de funcionamento.

A estrutura de um campo, de acordo com Bourdieu, é determinada pelo estado da relação de forças entre os agentes, ou instituições, envolvidos nas disputas. Essa estrutura é moldada pela distribuição do capital específico acumulado ao longo das lutas anteriores, orientando as estratégias futuras. Para Bourdieu, todos os campos se organizam a partir de relações de aliança ou conflito entre agentes que competem pela posse de formas específicas de capital.

Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais, como o universo científico, o capital simbólico torna-se central. Esse capital se expressa em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os agentes ou instituições conquistaram ao longo das lutas no campo. Assim, as hierarquias nesses campos são estabelecidas com base na detenção dessas formas específicas de capital.

Bourdieu destaca que o universo da ciência não é uma exceção, submetendo-se às mesmas leis gerais da teoria dos campos. Contudo, o campo científico assume formas específicas, sendo caracterizado por suas próprias relações de força, monopólios, lutas, estratégias e interesses. Em suas palavras, o universo da “mais pura” ciência é um campo social como qualquer outro, porém com particularidades que conferem formas específicas a essas invariantes.

A análise de Bourdieu oferece uma compreensão sofisticada dos diversos campos sociais, destacando suas dinâmicas internas, estratégias de poder, e a centralidade do capital simbólico na construção das hierarquias e legitimação no âmbito social. Essa abordagem revela a complexidade e a universalidade das leis que regem os campos, ao mesmo tempo em que reconhece as especificidades que moldam suas identidades individuais.

Por outro lado, Marcelo García (1999) observa que a fundamentação da formação de professores como um campo disciplinar pode ser justificada por diversas razões. Em primeiro lugar, essa formação aborda um objeto de estudo singular, focando nos processos de formação,

USC SANTIAGO

preparação, profissionalização e socialização dos professores. Essa especificidade a diferencia de outras áreas conceituais dentro da Didática. Além disso, a formação de professores emprega várias estratégias, metodologias e modelos estabelecidos para analisar os processos de aprendizagem do ensino.

Ainda de acordo com o autor, até os anos 1990 a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática. Por este motivo, compreende-se porque os modelos de pesquisa na formação de professores não são fundamentalmente distintos daqueles na pesquisa didática. Isso não implica, porém, em uma dependência entre as duas pesquisas, mas sim em uma complementaridade. Um terceiro ponto relevante, destacado por Marcelo García (1999) para a fundamentação disciplinar da formação de professores é a presença de uma comunidade de cientistas que consolidam seus trabalhos por meio de programas de pesquisa e sociedades que promovem o conhecimento e a formação. Essa comunidade desenvolve um código de comunicação próprio, aumentando a confiança na pesquisa.

Diniz-Pereira (2013) salienta que o surgimento e reconhecimento oficial da formação de professores como campo de pesquisa na comunidade internacional em educação foram marcados por eventos específicos e revisões literárias significativas. Em 1973, Robert F. Peck e James A. Tucker publicaram uma revisão da literatura especializada no *Handbook of Research on Teaching*, estabelecendo um marco essencial para o campo. Entretanto, o autor destaca que a existência de pesquisas sobre a formação de professores não estava ausente antes dessa data. O ponto chave reside no fato de que, até 1973, a área não era oficialmente reconhecida como um campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em educação, especialmente no domínio do ensino. Como vimos anteriormente com Marcelo García (1999), os estudos sobre a formação de professores se subsumiam no campo da Didática.

O status dessa temática começou a se consolidar mais firmemente com a publicação de uma nova revisão da literatura especializada em 1986 por Lanier e Little (1986). Esse evento representou um passo crucial na consolidação da formação de professores como um campo de pesquisa reconhecido. Vale lembrar que Marcelo García (1989) destacou a importância dessa revisão, enfatizando que ela marcou o ponto em que a comunidade internacional não apenas reconheceu, mas também aceitou a formação de professores como uma área legítima e vital de investigação educacional.

No caso do Brasil, os estudos de André (2010) demonstram que também aqui os estudos acerca da Formação de Professores começaram a nascer dentro do campo da Didática. A este respeito a autora relembra:

> Numa mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE), Oliveira (2000) nos fez um alerta de que o campo da Didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores. No mesmo evento, Soares (2000) identificou a formação de professores como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo. (2010, p. 174)

No período compreendido na primeira metade da década de 1970, a abordagem predominante nos estudos sobre formação de professores no Brasil, estava profundamente enraizada na influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Assim, em consonância com o paradigma formativo predominante na época, e discutido no item anterior, a atenção voltava-se especialmente para a dimensão técnica do processo formativo docente.

De acordo com essa perspectiva, o professor era concebido como um agente responsável por organizar os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos

incluíam a definição de objetivos, a seleção cuidadosa de conteúdos, a implementação de estratégias de ensino e a avaliação dos resultados alcançados, entre outros aspectos. Cada um desses elementos era considerado crucial e deveria ser minuciosamente planejado, visando assegurar resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (Candau, 1982, 1987; Diniz-Pereira, 2013).

A instrumentalização técnica, nesse contexto, emergia como a principal preocupação no âmbito da formação de professores. A ênfase recaía sobre a habilidade do docente em operacionalizar com precisão cada fase do processo educacional, adotando uma abordagem que se alinhava com os princípios da psicologia comportamental e incorporando os avanços da tecnologia educacional da época.

Assim, durante essa fase específica da construção do campo da formação de professores, a visão predominante enfatizava a rigidez e a eficiência nos métodos instrucionais, refletindo a influência direta de correntes teóricas e práticas educacionais que valorizavam sobremaneira a dimensão técnica do trabalho docente. Esse enfoque delineava um cenário educacional marcado pela busca incessante por métodos padronizados e processos meticulosamente planejados, delineando as características fundamentais da formação de professores na primeira metade da década de 1970.

Indo da mesma direção, Feldens (1984) constata que o panorama educacional no início dos anos 1970 refletia uma abordagem funcionalista da educação, onde conceitos como "experimentação, racionalização, exatidão e planejamento ocupavam o centro das discussões sobre a formação de professores" (p. 17). Essa perspectiva indica uma ênfase particular em aspectos práticos e metodológicos na preparação de professores durante esse período.

De acordo com Feldens, a análise da educação nessa época revela uma atenção marcada para as questões fundamentais relacionadas à formação de professores, especialmente aquelas vinculadas aos métodos de treinamento. Esse enfoque específico é evidenciado pela maioria dos estudos publicados até 1981, indicando uma preocupação predominante com as estratégias e abordagens utilizadas no processo de capacitação de professores.

A visão funcionalista delineada por Feldens não apenas destaca as características predominantes da educação no início dos anos 1970, mas também aponta para uma ênfase prática e metodológica que permeava os estudos sobre formação de professores até o início da década de 1980. Essa abordagem funcionalista, como descrita pela autora, sugere uma orientação educacional voltada para a eficácia e a eficiência, refletindo as demandas e expectativas da época.

O panorama se transforma nos anos de 1980. O período foi caracterizado por um forte descontentamento com a situação educacional, especialmente no que diz respeito à formação de professores no Brasil, como destacado por Feldens (1984). O período foi caracterizado por uma crise no âmbito da formação de educadores, de sorte que o descontentamento generalizado serviu como catalisador para um movimento que rejeitou a visão predominante de educação e formação de professores na época. Conforme destacam Moreira e Miranda, "os anos de 1980 foram marcados por efervescências de diversas naturezas e questionamentos aos modelos e princípios que orientavam os cursos de formação de professores embasados pelos princípios da racionalidade técnica" (2019, p.585).

Diniz-Pereira (2013) ressalta que a tecnologia educacional, que havia dominado os anos 1960-1970, tornou-se alvo de questionamentos substanciais, particularmente pela crítica de cunho marxista. A rejeição à tecnologia educacional, nesse contexto, foi motivada pela percepção de que a educação não deveria ser tratada de maneira isolada e despolitizada. A crítica marxista destacou a necessidade de considerar aspectos políticos e sociais na formação

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de professores, rompendo com a abordagem mais técnica e apolítica que havia prevalecido anteriormente.

A década de 1980 no Brasil registrou, portanto, não apenas uma insatisfação difusa em relação à educação e à formação de professores, mas também o início de um movimento crítico que questionava as abordagens existentes, especialmente aquelas que negligenciavam as dimensões políticas e sociais da formação docente. Esse período foi caracterizado por uma busca por novas perspectivas e práticas que refletissem uma compreensão mais holística e engajada da educação e da formação de professores.

Nos primeiros anos da década de 1980, o debate em torno da formação do educador, conforme observado por L. Santos (1991, 1992), concentrou-se em dois pontos fundamentais: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança de foco na formação de professores, como indicado por Candau (1987), não foi apenas um fenômeno isolado, mas sim um reflexo do movimento mais amplo na sociedade brasileira de superação do autoritarismo que foi implantado a partir de 1964 e da busca por caminhos para a redemocratização do país.

Nesse contexto, o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente ganhou significativa amplitude. A valorização do caráter político da prática pedagógica refletiu a necessidade de os educadores estarem conscientes e engajados nas dimensões políticas e sociais de sua atuação, rompendo com a visão tecnicista e despolitizada que havia predominado anteriormente. Além disso, o compromisso com as classes populares destacou a importância de uma educação que fosse acessível, relevante e comprometida com a equidade social.

O movimento em direção à redemocratização do país, influenciando o debate sobre a formação de professores, indicou um desejo de superar as estruturas autoritárias que marcaram o período anterior. A revisão dos cursos de formação docente tornou-se uma resposta concreta a essas aspirações, buscando alinhar a educação com os princípios democráticos emergentes na sociedade brasileira.

Em suma, nos primeiros anos da década de 1980, a formação de professores no Brasil passou por uma transformação significativa, destacando o caráter político da prática pedagógica e fortalecendo o compromisso dos educadores com as classes populares, como resposta ao movimento mais amplo de redemocratização do país. Esse período foi marcado pela expansão do debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente, refletindo uma busca por práticas educacionais mais inclusivas, engajadas e alinhadas com os ideais democráticos da sociedade.

Na década de 1990, observou-se uma marcante transformação nos enfoques das pesquisas sobre a formação de professores. De acordo com os estudos de Gatti (2003), esse período foi caracterizado por intensas mudanças sociais, o que levou a uma discussão ampliada sobre o papel dos professores na transformação em curso no país e sua atuação de forma contra hegemônica dentro dos espaços educativos.

A crítica às limitações das abordagens de pesquisa anteriores impulsionou a adoção de novas metodologias, como a pesquisa-ação e a teoria do conflito social. Esse momento foi fundamental para o surgimento de pesquisas ancoradas em abordagens críticas de vertente sociológica. Além disso, foram notáveis os estudos construtivistas e as abordagens culturais de natureza antropológica (Gatti, 2003).

A agitação social desse período não apenas ampliou o escopo das discussões sobre a formação de professores, mas também motivou uma mudança paradigmática na pesquisa educacional. A introdução de metodologias mais participativas, como a pesquisa-ação, refletiu uma busca por uma compreensão mais profunda e engajada dos desafios enfrentados pelos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educadores. A teoria do conflito social, por sua vez, trouxe uma lente crítica que permitiu examinar as dinâmicas de poder presentes nos contextos educativos.

As abordagens críticas de vertente sociológica, os estudos construtivistas e as abordagens culturais antropológicas formaram um rico conjunto de perspectivas que enriqueceram as pesquisas sobre formação de professores na década de 1990. Esse período foi marcado não apenas pela reflexão sobre as práticas educativas, mas também pelo reconhecimento da complexidade e da dinâmica social envolvida na formação e atuação dos professores.

A década de 1990 também registrou uma importante mudança de direcionamento nas pesquisas sobre formação de professores, trazendo à tona novos focos de atenção. Essas pesquisas começaram a deslocar suas análises dos aspectos mais técnicos para aspectos mais subjetivos e pessoais, explorando os saberes docentes, a construção da identidade do professor, suas subjetividades e histórias de vida.

Nesse cenário, novas temáticas e metodologias emergiram, ampliando o horizonte de investigação. Dentre as novas temáticas que ganharam destaque, encontram-se as relações de gênero e de poder, questões étnicas, identidade e profissionalização docente. Esses tópicos refletem uma compreensão mais abrangente e sensível das diversas influências que moldam a experiência dos professores e a dinâmica do ambiente educacional.

Quanto às metodologias de pesquisa, o período testemunhou a introdução do método-autobiográfico e das histórias de vida como referencial teórico-metodológico, especialmente no contexto da pesquisa em educação. Essas abordagens permitiram uma exploração mais profunda e contextualizada das experiências individuais dos professores, destacando a importância das narrativas pessoais na compreensão do trabalho docente (Gatti, 2003; Diniz-Pereira, 2013; Moreira & Miranda, 2019).

A notável mudança de enfoque para aspectos do cotidiano, como as histórias e trajetórias de escolarização dos professores, suas percepções sobre os estudantes e suas crenças sobre as capacidades de aprendizagem, revela uma compreensão mais holística da formação de professores. Essa abordagem reconhece a relevância das experiências individuais na prática docente e contribui para uma compreensão mais rica e contextualizada dos desafios e dinâmicas envolvidos na educação.

A evolução dos estudos na área da educação revela um destaque significativo para a formação do educador, sua identidade e subjetividade, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Este redirecionamento das investigações colocou questões cruciais no centro da discussão, com novas ênfases emergindo nesse contexto específico. Não por acaso, por meio de uma revisão criteriosa da literatura educacional nos Estados Unidos sobre a pesquisa na formação docente, Zeichner (1999) identificou uma área de investigação que ganhou destaque nas décadas de 1980 e 1990. Ele apontou os "estudos sobre aprender a ensinar" como um campo significativo e próximo da construção da identidade docente.

Essa ênfase na pesquisa sobre "aprender a ensinar" indica um reconhecimento crescente da importância do processo de desenvolvimento profissional dos educadores. Esses estudos se concentram na compreensão das práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino e na construção de identidade profissional dos professores. Ao investigar como os professores aprendem a ensinar, essa abordagem destaca a natureza dinâmica e contínua do desenvolvimento profissional, indo além da formação inicial.

A relevância atribuída a essa área de pesquisa sugere uma mudança de paradigma na formação docente, onde a atenção se volta não apenas para os conhecimentos teóricos, mas também para as habilidades práticas e a construção de identidade no contexto do ensino. Esse movimento reflete uma compreensão mais holística da formação de professores, incorporando as experiências práticas e o contínuo processo de aprendizagem ao longo da carreira docente.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Dentre os temas que ganharam destaque, destaca-se a discussão sobre o processo de aprendizagem profissional da docência. A atenção voltada para esse aspecto ressalta a importância de compreender como os educadores desenvolvem suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas carreiras, indo além da formação inicial. A socialização profissional e a produção de pesquisas realizadas pelos professores da escola básica também emergiram como focos relevantes de pesquisa. Isso sinaliza um reconhecimento da contribuição valiosa que os educadores podem oferecer ao conhecimento educacional por meio de suas experiências práticas.

Apesar da legitimidade científica e epistemológica das pesquisas realizadas pelos professores no cotidiano das instituições educativas, há debates sobre sua validade perante os critérios estabelecidos pelos centros de pesquisa. A falta de consenso entre os pesquisadores sobre a aceitação dessas pesquisas pelos padrões estabelecidos evidencia um desafio na avaliação da cientificidade desse tipo de abordagem. No entanto, há um consenso entre os estudiosos de que esse tipo de pesquisa contribui de maneira significativa para a ressignificação das práticas pedagógicas, destacando sua relevância na melhoria contínua do processo educativo.

O destaque dado à formação do educador e suas implicações práticas, bem como a valorização das pesquisas realizadas por professores, reflete uma evolução importante nos estudos educacionais, incentivando uma abordagem mais abrangente e contextualizada no entendimento da educação e do papel dos educadores.

Destarte, considerando as temáticas desenvolvidas nas três últimas décadas do século XX no Brasil, a partir da proposta de periodização de Diniz-Pereira (2013) é possível estabelecer o seguinte quadro síntese:

QUADRO 1. Ênfases da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil

Anos de 1970	Anos de 1980	Anos de 1990	Anos 2000
Ênfase no treinamento técnico em Educação	Ênfase na formação do educador	Ênfase na formação do professor-pesquisador	Ênfase na crítica ao discurso prescritivo e à "adjetivação dos professores"

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Diniz-Pereira (2013).

Nos últimos anos, houve uma renovação das perspectivas, temas e metodologias desenvolvidas pelos pesquisadores do campo. Em síntese realizada por Roldão e outros (2018), a respeito dos trabalhos apresentados no *III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*, os autores observaram que "uma maior articulação universidade-escolas públicas; ênfase na prática e significados atribuídos a ela; estudos de narrativas e metodologias baseadas em narrativas; ligação da pesquisa com a intervenção; natureza e clarificação do conhecimento produzido; reforço de parcerias internacionais" (p. 14).

De acordo com André (2010), a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação. Compreende-se, portanto, o sentido do movimento executado pelos Grupos de Pesquisa, em busca de ampliar o diálogo entre as universidades e a escolas públicas, especialmente as de Educação Básica. Há uma inclinação para a formação de grupos colaborativos, os quais englobam professores universitários, bem como professores que estão ativamente envolvidos nas redes de ensino e nas escolas. Essa aproximação entre a universidade e a escola, que se destaca mais proeminentemente nos Grupos de Pesquisa, visa intensificar o trabalho colaborativo e reflete a tendência de fortalecer a conexão com a prática pedagógica

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

nas pesquisas voltadas para a formação de professores. Na avaliação de Roldão e outros (2018), esta é uma tendência positiva, posto demonstrar que "a universidade, finalmente, se preocupa mais com a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática. Assim, o conhecimento produzido em pesquisa, de alguma maneira passa a ter mais repercussões na prática educativa escolar" (p.14).

Tal leitura, contudo, não é feita com relação à tendência dos estudos de enfatizarem *a prática*. Em determinadas situações, observa-se que os estudos práticos são conduzidos sem uma devida reflexão, discussão e análise acerca de sua relevância no contexto da formação de professores. Parece que, em alguns casos, a prática é abordada de maneira superficial, sem ser submetida a uma investigação aprofundada que explore sua conexão efetiva com o processo de desenvolvimento pedagógico dos educadores. Entendendo que os estudos pecam por não problematizarem a prática, os autores indagam: "por que se estuda essa prática? E o que se busca quanto à formação de professores a partir dessa prática? Que reflexões são provocadas em torno da prática? Que reflexões são feitas sobre a práxis nos estudos acerca da formação de professores?" (p.14).

Os autores concluem que abordar a prática de maneira superficial como guia para a pesquisa representaria um retrocesso, comprometendo a essência do estudo voltado para a formação de professores. A preocupação dos autores reside, pois, na necessidade de direcionar a pesquisa de forma aprofundada para as questões centrais e os elementos fundamentais do processo formativo. Eles compreendem ser imperativo que a investigação se concentre de maneira criteriosa nos aspectos cruciais da formação de professores, evitando abordagens superficiais que possam minar a substância e a eficácia do objeto de estudo.

Outra tendência nova, identificada por Roldão e outros (2018) e que, segundo registram, "não estava tão marcada nos simpósios anteriores", é o uso de narrativas nos estudos de formação de professores. Os autores consideram que esta abordagem destaca o professor como produtor de conhecimento, evidenciando uma contribuição altamente positiva. No entanto, uma questão permanece em aberto: nem sempre a relação entre o uso da narrativa e a formação de professores é devidamente explicitada, e de maneira ainda mais problemática, há uma escassez de detalhes sobre a pesquisa conduzida com as narrativas. Por exemplo, ao narrar o processo formativo, fica a dúvida: onde está incorporada a pesquisa? Qual é a conexão entre a investigação sobre formação e as narrativas apresentadas? Uma indagação pertinente seria: o que a pesquisa sobre narrativas pode revelar em relação ao nosso objeto de estudo, que é a formação de professores? Esta falta de clareza sobre a relação entre narrativas e pesquisa na formação docente representa um ponto de interrogação significativo que merece uma análise mais aprofundada.

Observa-se, por outro lado, uma diminuição de trabalhos com foco da perspectiva de pesquisa-ação. As chamadas *pesquisa-intervenção* foram mencionadas em um número reduzido de Grupos de Pesquisa, diferente dos simpósios anteriores. Todavia, um caso específico suscita reflexão, uma vez que os autores expressam um certo incômodo em relação a uma intervenção descrita sem clareza quanto à pesquisa subjacente. Nesse cenário, a ênfase recai sobre a descrição da intervenção, deixando uma lacuna perceptível no entendimento do que foi efetivamente pesquisado e que conhecimento foi gerado a partir dessa intervenção.

Para os autores, essa falta de explicitação quanto ao conhecimento produzido é uma questão que se estende também às pesquisas que empregam narrativas. Surgem indagações cruciais: Qual é a contribuição das narrativas para a construção do conhecimento? Que tipo de conhecimento é gerado por meio dessas narrativas? Como esse conhecimento contribui para o campo da formação de professores? Estas são indagações essenciais que se impõem, especialmente considerando o contexto deste simpósio, dedicado a Grupos de Pesquisa.

USC DE COMPOSTELA

A pesquisa, seja ela baseada em narrativas, pesquisa-ação ou intervenção, deve ser reflexiva e indicar de maneira clara que tipo de conhecimento está sendo produzido por essas abordagens. Em alguns relatos sobre grupos de pesquisa-intervenção, os autores observam que o desenvolvimento de trabalhos de extensão se destaca; porém, muitas vezes essas ações são mais caracterizadas como extensão do que efetivamente como pesquisa de intervenção. Esse fenômeno levanta questões sobre a clareza e a profundidade das investigações empreendidas, reforçando a importância de uma abordagem rigorosa e transparente na delineação do conhecimento produzido por essas formas de pesquisa.

Os autores ainda destacam que a produção do conhecimento em Formação de Professores como, de resto, na educação em geral, ainda que se interligue com a prática, requer a sua desconstrução teórica bem como a produção de um conhecimento analítico capaz de oportunizar a reconfiguração enriquecida de práticas. No caso específico das narrativas, Roldão e outros sublinham que:

> No caso das narrativas, o seu uso, que tem um potencial extraordinário, tem que passar por este crivo de visibilizar como essa riqueza analítica se opera e a que saber sistemático conduz. Do mesmo modo, produzir uma boa intervenção não pode ser confundido com produzir conhecimento que a sustente, desconstrua e avalie num processo de continuidade. (Roldão et. al., 2018, p.15).

Por fim, os autores identificaram outra tendência significativa nos estudos, relacionada a parcerias estabelecidas com instituições estrangeiras. A maioria das pesquisas apresentadas contava com a colaboração de instituições de ensino superior de outros países, sendo notável o aumento das colaborações com grupos de pesquisa portugueses e franceses. Em alguns casos, observou-se a participação ativa de colaboradores e consultores de pesquisa internacionais nos grupos analisados.

Fica evidente que a internacionalização é um critério relevante de avaliação, adotado por órgãos de fomento e instituições dedicadas à expansão e consolidação da pós-graduação. Esse aspecto assume uma importância expressiva nas avaliações realizadas, tanto no contexto brasileiro quanto em outros países. Ressalte-se que em Portugal, especificamente, há uma política voltada para o fomento da internacionalização, e os autores ressaltam que essa diretriz está se refletindo de maneira concreta nos grupos de pesquisa do Brasil. Muitos desses grupos mencionaram colaborações internacionais como parte integrante de suas atividades, evidenciando a influência direta das políticas de internacionalização na sua configuração e dinâmica.

1.5.2. Desenvolvimento Profissional Docente

Ao término da primeira década dos anos 2000, autores notáveis, como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo García (2009), direcionaram suas análises para o conceito de desenvolvimento profissional docente, optando por priorizá-lo em detrimento dos termos formação inicial e continuada.

A escolha por essa abordagem específica é fundamentada nas palavras de Marcelo García de que o uso do conceito de desenvolvimento profissional docente delineia de maneira mais nítida a concepção do professor como um profissional em constante aprimoramento. De acordo com o autor, o conceito abarca de forma mais abrangente a desenrolar profissional do docente, pois:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> No nosso contexto podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação [...]. No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (2009, p.9).

Entretanto, conforme o próprio autor esclarece, entende-se por desenvolvimento profissional dos professores um *processo* individual e coletivo que deve se concretizar no *local de trabalho do docente*, ou seja, a *escola.* Este processo, ainda segundo o autor, é o que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de diferentes experiências, sejam elas formais ou informais.

Assim, sob este ponto de vista, ainda que o conceito de desenvolvimento profissional docente engendre a noção subjacente de formação inicial, necessariamente traz para a sua órbita o que comumente tratou-se por "formação continuada", inclusive em serviço. Neste particular, Oliveira-Formosinho (2009) argumenta que o conceito de desenvolvimento profissional docente não pode ser visto separado do de *formação contínua*, termo utilizado em Portugal, e no Brasil conhecido principalmente como *formação continuada*. Por este motivo, antes de mais, julgamos por bem observar mais de perto algumas das reflexões postas acerca da *formação continuada,* inclusive para que possamos compreender melhor em que termos o conceito de desenvolvimento profissional docente avança.

1.5.2.1. Reflexões sobre o conceito de formação continuada

As concepções de formação de professores estão diretamente de acordo com as funções da escola, exigidas pela sociedade. Na década de 1960, especialmente, a objetivação, a mecanização e a maximização de resultados, que eram os propósitos do trabalho fabril, também foram objetivados no processo educativo; ou seja, primava-se pela eficácia do professor no desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Assim, os professores deveriam ser "atualizados" e "aptos" a tal exigência, o que fortalecia a necessidade de uma "complementação profissional" numa "formação continuada" que investiria em atividades realizadas sob a forma de cursos esporádicos e de curta duração, como por exemplo a participação em congressos, eventos e cursos.

As necessidades de aprimoramento de uma mão de obra fabril eram levadas à sala de aula em uma postura nada pudica com relação ao uso da educação para propósitos não tão edificantes, como o aumento ou o aprimoramento da capacidade produtiva com vistas a fortalecer ganhos econômicos.

Em conformidade com o paradigma da racionalidade técnica, esses usos da educação eram uma aposta válida na concretização de propósitos compreendidos como legítimos, não apenas pela sociedade como também pelos entes envolvidos nos processos educativos. A instrumentalização da educação não constituía uma interferência indevida, mas uma carta que corriqueiramente se sacava da manga e acrescentava no baralho.

Inicialmente, no advento do tecnicismo exposto anteriormente, os cursos de formação continuada de professores foram organizados numa perspectiva clássica e tradicional, influenciados significativamente pelas concepções de treinamento, capacitação ou reciclagem. Neles, o fundamento maior era fazer com que os docentes acumulassem uma grande quantidade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de conhecimento a fim de que ele fosse repassado para os pupilos em oportunidade futura, embora fosse bastante menor a preocupação com relação a esse repasse.

A partir de uma análise dessas expressões, Marin (1995) aponta que o *treinamento* na formação de professores significou a modelação do comportamento dos professores para que adquirissem técnicas e destrezas para seu desempenho educativo. A noção de reciclagem levou à disseminação e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados que abordavam o ensino de forma superficial, desvinculado dos projetos da escola. As temáticas desses cursos encontravam-se, normalmente, apostiladas em manuais e enfatizavam o planejamento do ensino, a elaboração e utilização de recursos instrucionais e de avaliação.

O termo *capacitação*, por sua vez, indicava a transmissão de ideias, processos e atitudes a serem aceitos passivamente pelos professores. Por si só, o termo dá a entender que o aprendizado é uma via de mão única em cuja ponta se encontram os professores a serem formados, e que desempenham um papel exclusivamente de receptores da informação. Segundo Behrens (2007), essa concepção de formação era oferecida de maneira massificadora em cursos padronizados de curta duração, normalmente encomendados pelas escolas ou sistemas de ensino, e empresas particulares, desvinculados da realidade e das necessidades docentes. Assim, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, a formação continuada passou a ser um meio de promoção na carreira docente, de tal sorte que cursos, palestras e seminários frequentados pelos professores acumulavam pontos que se transformavam em degraus para a progressão na carreira docente.

A passagem por esses meios de formação foi incentivada, quando não imposta de fato, a todos os professores, e a própria estipulação dessas formações como escadas na ascensão profissional indicam o grau de importância que lhes foi dado. Rapidamente saltou-se de uma modalidade experimental e rara para a transformação em programa convencional de política pública de formação dos professores.

Nota-se que essas concepções entendiam o ensino e a prática educativa como se fossem simplesmente um campo de aplicação de técnicas e de operacionalização de objetivos, de forma eficiente, pelo professor, de modo a complementar a formação inicial com um caráter de suprimento, como assinalam Romanowski e Martins (2010). Nesse contexto, Nóvoa escreve que muitas ações de formação continuada adotam na maioria das vezes, um caráter prescritivo, pontual e disperso, em que reforçam um controle burocrático e administrativo sobre os professores, "baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado; dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional; organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores" (2002, p.8).

Essa atomização da formação, que se dirige diretamente ao professor e se desacopla de um projeto maior e coletivo, representou um recuo e tanto no sentido de integração dos docentes às propostas maiores de caráter educacional. Isso porque não se reforça o sentido original e comum de uma proposta pedagógica expandida, o qual abraça diversos nichos e alcança muitos docentes. Por privilegiar um enfoque disperso, contribuiu para que o professor não se reconhecesse na proposta da qual é – ou deveria ser – parte integrante e fundamental.

Nessa perspectiva mais tradicional de formação, impregnada por uma concepção conservadora, os professores são considerados meros receptores de teorias, consumidores de conhecimento ou executores de tarefas. Sua função é restringida quase que a um papel operacional, sem um grau acentuado de autonomia pedagógica ou mesmo reflexiva. Boa parte dos direcionamentos a serem seguidos já lhe chega previamente designados, de maneira a fazer do professor o cumpridor de uma ritualística definida alhures, muitas vezes em terrenos estranhos ao chão da sala de aula.

USC
DE COMPOSTELA

Nestes termos, a formação continuada tinha a finalidade de apenas preencher lacunas deixadas pela formação inicial e eram condição para progredir na carreira exigida pelos planos ou estatutos de carreira docente. Para Formosinho e Machado (2009) essa concepção acentua o entendimento pelos professores da formação como " não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre" (p.149).

Esse processo, sintetizado em termos duros pelos autores mencionados, é considerado por muitos como o estágio determinante de muitas condições marcantes de precarização do trabalho dos professores. Esse distanciamento físico e institucional do docente dos processos decisórios nos quais é definido o que ele deve cumprir em sala de aula, pavimenta o caminho para um distanciamento também emocional desse professor, não apenas dos discentes, mas de toda a prática educativa que lhe define como profissional e indivíduo.

A condição de operários da educação, restritos ao simples exercício de apertar os botões previamente determinados, desempenhou um papel crucial no distanciamento dos professores dos processos mais básicos da educação. A possibilidade de superar essa distância permitiu o sucesso de certas medidas como a discussão do conteúdo programático, quando os professores se veem mais aptos e dispostos a se tornarem voz ativa nos rumos da profissão.

Reflexos desse período, iniciado em meados dos anos 1970, foram vastos e não é descabida ainda a indagação sobre se foram completamente extirpados. Porém, na segunda metade da década de 1990, a formação continuada do professor, além de ser considerada como um meio de ascensão na carreira docente começou ganhar outras conotações. Dentre estas, podemos citar a mudança de uma visão conservadora para uma concepção inovadora na educação, como explica Behrens (2006, 2009); o entendimento da educação para a vida e dos quatro pilares da educação para o século XXI, a saber: aprender a ser, a conviver, a fazer e aprender a conhecer divulgados principalmente pelo relatório da Unesco de 2001; os embates políticos pela valorização do professor (Delors, 2012). Reconhece-se, enfim, que a busca por uma aprendizagem significativa dos alunos e o avanço das pesquisas sobre o pensamento do professor fizeram com que a formação continuada pudesse ser compreendida como um espaço de aprendizagem profissional do professor e este como um autor no processo educativo, condição essencial para o desenvolvimento das pessoas e para um ensino de qualidade.

Neste novo contexto, compreende-se que para o professor adquirir novas competências e manter um ensino de qualidade, é preciso que reveja com frequência seus princípios, suas ações, os conteúdos que ensina, a metodologia que adota e os motivos pelos quais está em sala de aula. Assim, é necessário ao professor uma constante reflexão sobre a profissão e sua participação, ou seja, espera-se que o professor atue com vigor em processos de formação continuada nos quais ele está colocado como sujeito da própria prática e da sua carreira. A formação continuada, então, situa o protagonismo do professor na educação, conforme a conceituação proposta por Rodrigues (2006) como sendo:

> O conjunto diversificado de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhe os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer de sua experiência profissional, responsável e autônoma, nas decisões em Educação. (p. 34)

A formação continuada almeja, assim, proporcionar aos professores uma apropriação dos saberes dos quais são portadores, como categoria profissional, de forma a lhes permitir construir a ação docente de forma autônoma, consciente de sua prática em acordo com as exigências

contemporâneas. Ela funciona também como instrumento da promoção de inovações na agenda educacional. Tocando diretamente no professor, procura oferece uma resposta mais efetiva do que ajustes paliativos, estruturais, metodológicos ou mesmo com o reforço de tecnologias à serviço da educação.

Entende-se que a formação continuada de professores "é uma estratégia para traçar, regular e potenciar o desempenho do professor ao serviço da escola e dos alunos" (Rodrigues, 2006, p. 22). Portanto, por meio da formação, pode emergir uma nova profissionalidade, uma nova cultura organizacional e profissional.

Compreende-se que para fazer jus ao termo "continuada", a formação deveria estar integrada ao dia a dia da escola, ao cotidiano dos professores, e ser entendida como permanente, dinâmica e integrada nos projetos da escola e dos professores. Essa foi uma das chaves para se considerar uma formação continuada bem sucedida, haja vista que desconectar as soluções da realidade do "chão da escola" onde atua o professor, isto é, do dia a dia escolar, equivale a conceber fórmulas em laboratório sem nenhuma garantia que elas funcionassem na prática.

O desafio posto, segundo Nóvoa, seria encarar a escola como um espaço educativo "onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (2002, p.61). Logo, a formação contínua colocava em causa não apenas a progressão na carreira e o aperfeiçoamento, mas a oportunidade da transformação da escola. Nessa proposta, é fundamental que o docente se enxergasse como parte integrante da realidade escolar, admitindo inclusive que os rumos por ele tomados influenciavam de maneira direta em um contexto que lhe é maior, de modo que até as escolhas supostamente individuais tenderiam a se refletir no âmbito da coletividade.

Esse entendimento de Nóvoa (2002) concorda com o conceito de formação em serviço ou formação contínua centrada na escola, exposto por Oliveira-Formosinho (2009). Explica que a formação centrada na escola é associada com ou nas situações de trabalho, a partir das práticas e das necessidades dos professores, nas quais estes são sujeitos do processo formativo, ao decidirem sobre o planejamento, execução e avaliação. A perspectiva da escola como centro de formação, ressalta o papel da instituição escolar como promotora da formação e local onde o processo de qualificação deve se concretizar em mudanças e inovações.

Salienta-se, ainda, que o foco da formação continuada está majoritariamente nas instituições formadoras (escolas, universidades); nos responsáveis pela formação (os pares, especialistas, formadores internos e externos); nas modalidades de formação (cursos, palestras, seminários, grupos de estudo) e nos aspectos organizacionais (processos de decisão, recursos materiais e financeiros, tempo de formação, entre outros). Trata-se, portanto, de uma formação polivalente, pois o caráter contínuo que inclusive empresta nome a essa formação, não diz respeito à manutenção de um único veio ou segmento específico, mas martela na tecla de uma multiplicidade de caminhos para fomentar a participação do professor em todos os pontos relevantes do processo educacional.

Nesse mesmo caminho, Nóvoa (2002) aponta cinco indicações, por ele denominadas de "teses", que devem compor um projeto de formação contínua de professores e servir de base para que a capacitação seja completa, alcançando todas as potencialidades que uma boa formação pode alcançar.

A primeira delas é a de que a formação contínua reclama articulação com a prática pedagógica dos docentes e com a realidade das escolas; por isso necessita partir de problemas reais, do dia a dia da profissão, numa perspectiva inovadora. Manter essa conexão com a realidade concreta é um passo primordial para que toda a formação se alimente daquilo que a escola realmente precisa.

A segunda tese diz respeito a apoiar a apropriação, pelos professores, de seu processo de formação, por meio de troca de experiências com seus pares, para assim propiciar a

USC DE COMPOSTELA

consolidação de saberes que advêm das práticas profissionais, ou seja, há uma atuação ao mesmo tempo como formador e formando.

A terceira tese defende que a formação continuada deve fundamentar-se numa *perspectiva reflexiva da prática*, articulando a investigação, a prática pedagógica e a formação. Nesse ponto a tese assume que a formação continuada só existe, no fim das contas, para aprimorar a prática pedagógica. Logo, abarca o conjunto dos métodos, maneiras e programas pelos quais o docente leva a cabo a educação em sala de aula.

A ideia de envolver os professores na organização dos programas de sua própria formação contínua é a quarta tese de Nóvoa (2002). Para o autor os professores precisam participar da concepção, do desenvolvimento e da avaliação do processo.

A quinta tese implica aproveitar as práticas e ideais inovadoras que já existem na escola. O autor ressalta que há muitas experiências interessantes, ocorrendo nas salas de aula, as quais podem servir como ponto de partida na formação contínua para outras inovações no interior da escola. A aposta aqui é por aproveitar experiências bem sucedidas em outras praças, para que possam ser replicadas parcial ou integralmente, a fim de se obter aprimoramento na educação.

Nessa mesma linha de pensamento, Candau (2003) destaca que, para a formação continuada superar a perspectiva clássica, é preciso pensá-la tendo como base três eixos principais: a escola como lócus da formação; o saber docente e as fases da carreira em que se encontram os professores como referência.

O primeiro eixo aponta a escola como o espaço privilegiado para a formação dos professores, assim como também percebem Nóvoa (2002) e Oliveira-Formosinho (2009). O professor aprende e se forma no dia a dia de seu exercício profissional a partir de sua experiência, do contato com os alunos, com a escola, com os outros professores. Candau (2003), alerta, porém, que para a escola tornar-se efetivamente um lócus de formação, no intuito de construir uma nova perspectiva de formação continuada, o professor precisa adotar uma prática reflexiva comprometida com o processo educativo, pois não é o simples fato de "estar" na escola que garante ao professor uma formação adequada aos desafios atuais.

Mais do que uma condição física, "estar" na escola pressupõe uma integração àquele espaço de maneira inclusive afetiva. O simples corpo presente nas dependências físicas da unidade escolar por si só não asseguraria um envolvimento direto e aprofundado na realidade da escola. Trata-se, muito mais, de uma predisposição para ser parte daquele contexto, para contribuir de modo assertivo nos desafios que a escola precisa enfrentar. Candau (2003) assinala também que é fundamental a formação continuada estar articulada com o desempenho profissional dos professores, com fatos e problemas concretos de seu cotidiano e que resultem em *projetos de ação.*

Nesse sentido, desencadeia-se o segundo eixo, que é a valorização do saber que os docentes possuem. É necessário o reconhecimento de que os professores são dotados de conhecimento a respeito da educação, dos conteúdos que ensinam, da escola, entre outros. Isso implica uma aproximação da formação continuada à experiência dos envolvidos, consoante a ações reflexivas.

Essa proposição, alinhada com *o paradigma da racionalidade prática*, demanda uma análise das necessidades formativas dos docentes, como explicam Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993). As autoras salientam que o conhecimento das necessidades dos professores permite melhorar o processo formativo e sua eficácia nas práticas docentes. Grosso modo, é imperioso evitar a repetição de conteúdos que os docentes já dominem ou sobre os quais já tenham vasta referência. Admitir que os professores têm muito conhecimento, notadamente nas suas áreas de atuação, é uma tomada de posição básica para evitar que trechos da formação continuada sejam ministrados repetidamente.

USC DE COMPOSTELA

No âmbito da formação contínua de professores, Rodrigues (2006) considera que a necessidade é uma representação do indivíduo como aquilo que é percebido por ele como "falta" para o exercício da docência, e que pode ser adquirido num processo formativo. A autora destaca que as necessidades são construídas a partir dos valores, de situações de exercício profissional, de formação, de experiência de vida, entre outros. Isso ajuda a consolidar a importância do envolvimento dos docentes nos processos de ajustes, aprimoramento e melhoria da proposta educacional de uma instituição, haja vista que questões íntimas, valores e até emoções repercutem na forma como as necessidades surgem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

O terceiro eixo proposto por Candau (2003) reconhece que o professor passa por diferentes fases em sua trajetória profissional. Dito de outra forma, possui um *ciclo de vida profissional* como explica Hubermann (1995). Cada momento da carreira docente apresenta problemas, necessidades e objetivos diferentes e essas características precisam ser identificadas e consideradas no âmbito da formação continuada. Um programa de formação requer, portanto, considerar que existem professores no início da carreira, outros que já adquiriram certa estabilidade na profissão, há os que se questionam sobre sua opção profissional e os que estão em vias de se aposentar.

Os autores concordam que as necessidades e objetivos de um professor iniciante são um tanto distintas daqueles já em via de deixarem as salas de aula. Do mesmo modo, os pontos frágeis de alguém que tem dúvidas acerca da carreira que escolheu, são bastante diferentes dos anseios que movem um profissional neófito e sedento por mergulhar nos pormenores do seu campo de atuação. Tratando cada etapa com suas características típicas, lançando luz sobre os processos que envolvem os professores são alcançadas mais facilmente as pretensões de uma formação continuada. Ao contrário do que poderia supor o senso comum, os autores sugerem que, melhor do que tratar todos os docentes de maneira igual, é tratar diferentemente os docentes diferentes, ou seja, tratar de maneira distinta aqueles que são distintos entre si.

Nessa lógica, Cruz (2006) elenca três dimensões presentes na formação de professores. A primeira é a dimensão individual, na qual cada professor é um ser singular, com sua própria história. A segunda dimensão é a coletiva, que evoca que cada professor se identifique com outros professores com os quais compartilha experiências comuns. A terceira dimensão apresentada pelo autor é a dimensão universal, que percebe que cada professor possui semelhanças com os demais professores de sua geração.

Dessa forma, é superada a concepção anterior do professor como mero receptor do conteúdo ministrado em um evento específico voltado para a sua formação. Tornou-se consensual a ideia de que a formação continuada é um processo mais complexo e prolongado do que meros ciclos eventuais de palestras e *workshops* com "especialistas" que ensinariam novas técnicas. Segundo Morgado (2007), a formação continuada deveria proporcionar uma contribuição significativa na integração do pensamento e da ação do professor, pois lhe permite "questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho" (p.48).

Conforme afirma Imbernón, entende-se que a formação continuada está relacionada com a ampliação do conhecimento, a competência técnica e ao comprometimento do docente no campo educativo. É uma situação ou um programa amplo de aprendizagens que podem ocorrer dentro ou fora da escola, planejado e com objetivos bem definidos. Portanto, os conteúdos de uma formação continuada servem para auxiliar o professor a desenvolver um conhecimento profissional de forma a lhe permitir:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto. (2010, p.45)

A partir da exposição de Imbernón, compreende-se que o essencial da formação continuada é discutir reflexivamente e construir um saber fazer próprio da docência. Sendo assim, esse processo precisa ser planejado *com os* professores e não *para eles*. A imposição de um modelo de cima para baixo, não pensado com a participação direta dos docentes, é uma solução com validade restrita e pretensões bastante largas. Isso porque tal modelo tende a gerar estranhamento nos docentes aos quais ele se direcionar, tencionando questionamentos sobre a validade da estratégia e suscitando desconfianças sobre a legitimidade e a eficácia das propostas, caso ofereça alternativas divergentes das buscadas pelo professorado. Por fim, podem distanciar os docentes da familiaridade com a proposta, o que vem a ser o oposto do desejado para a formação continuada.

Day (2001) explica que, quando a formação continuada é organizada "para" e não "com" os professores, em geral está orientada por imperativos de implementação de políticas educativas numa perspectiva de regulação, controle ou treinamento de destrezas para necessidades imediatas. Isso é um limitador de uma formação numa perspectiva crítica, coletiva e transformadora, que contribua para o desenvolvimento profissional docente. A recepção desses imperativos verticais, isto é, vindos de outros núcleos que não os do professorado, tende a não ser tão positiva.

Desse ponto de vista, podemos afirmar que os estudos e as mudanças de concepções sobre formação docente, seja inicial, seja continuada, principalmente nas últimas duas décadas do século passado, propiciaram olhar para o professor como um sujeito potencialmente vocacionado para pensar a própria formação. No entanto, percebemos que a dimensão do potencial do coletivo ou das relações sociais constituídas nas ações coletivas na escola pouco foram estudadas e compreendida no âmbito da formação continuada. Essas relações são vistas sempre como atividades que se desenvolvem em grupo, em colaboração, sem se destacar os elementos que as caracterizam ou que impactam no sucesso do grupo.

Quem melhor aponta nesta direção é Freire (1974), ao defender que a formação acontece primordialmente na inter-relação, no diálogo, na construção de pontes e canais de acesso ao outro, pois, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo" (p. 78). Nesse sentido, a formação continuada também pode ser vista como condicionada à forma com que cada professor se posiciona frente às atividades ou práticas de formação, à sua intencionalidade, aos seus objetivos, que representam sua posição diante da escola, do homem e do mundo. Na leitura proposta por Freire (1987), a formação do professor começa antes da formação inicial (na sua experiência enquanto aluno), não dispensa uma formação consistente anterior e tem sequencia no exercício da docência, pois "aprende-se e reaprende-se a ser professor" (p. 28). Além do mais, não se esgota nesses aspectos, já que está diretamente associada à formação pessoal.

Princípios fundantes do pensamento freiriano foram muitas vezes indicados como necessários à formação docente como a ética e a humanização. Henz (2010), por exemplo, alerta que a espécie humana precisa se humanizar e é pela educação que os seres humanos "se humanizam". Para tanto, que os educadores e educadoras busquem "se organizar e desenvolver com os(as) educandos(as), práxis educativas que entrelacem, no mínimo, cinco dimensões: a ético-política; a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica" (p. 51).

Como sintetiza Cunha (2006), a atenção para a dimensão humana da formação do professor foi retomada por diversos autores nas últimas décadas, com a influência declarada de Paulo Freire.

> Trata-se da humana formação de que nos fala Freire (1977), ampliando a compreensão da relação entre escola e cultura social. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos e têm presença inequívoca no projeto pedagógico. (p.69)

Dentro dessa perspectiva compreende-se, assim, que a formação docente engloba a percurso do professor ao longo da vida, desde sua formação inicial, e tem continuidade em processos de formação continuada, principalmente na escola, englobando aqui as ações coletivas desenvolvidas e experenciadas pelos sujeitos envolvidos.

1.5.2.2. Desenvolvimento profissional docente: construção conceitual

O conceito de desenvolvimento profissional do professor não é recente. Já na década de 1990, diferentes autores se dedicaram a defini-lo, conforme registra Marcelo García (2009), em estudo referencial sobre o tema. É o próprio autor quem nos lembra a abordagem de Heideman (1990), por exemplo, ao enfatizar que o desenvolvimento profissional dos professores vai além da mera transmissão de informações. Heideman destaca a necessidade de adaptação à mudança, visando modificar as atividades de ensino-aprendizagem, transformar as atitudes dos professores e aprimorar os resultados escolares dos alunos. Esse desenvolvimento, segundo o autor, abrange as necessidades individuais, profissionais e organizacionais.

Fullan (1993), amplia essa perspectiva ao definir o desenvolvimento profissional como uma área vasta, englobando qualquer atividade ou processo que busque a melhoria de habilidades, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros. Já Sparks e Loucks Horsley (1990) acrescentam que esse processo implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, progressão de status profissional e na carreira docente.

Por seu turno, Day (1999) contribui para o entendimento do conceito ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem, sejam naturais ou planejadas, que visam beneficiar indivíduos, grupos ou escolas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Ele destaca que é um processo no qual os professores revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligência emocional essenciais ao pensamento profissional.

Em outro viés, Bredeson (2002) aborda o desenvolvimento profissional como oportunidades de trabalho que promovem nos educadores capacidades criativas e reflexivas, permitindo melhorar suas práticas, enquanto Villegas Reimers (2003) complementa, descrevendo-o como o crescimento profissional resultante da experiência e da análise sistemática da própria prática do professor.

Vale lembrar, ainda, de Rudduck (1991), para quem o desenvolvimento profissional do professor é caracterizado como a habilidade de "manter a curiosidade em relação à sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, e valorizar o diálogo com colegas experientes como um suporte na análise de situações" (p. 129). Nesse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contexto, o desenvolvimento profissional docente pode ser interpretado como uma atitude contínua de questionamento, formulação de perguntas e busca por soluções.

A perspectiva de Rudduck enfatiza a importância de o professor manter-se engajado e curioso em relação ao ambiente de ensino, reconhecendo a relevância de identificar elementos significativos no processo de aprendizagem. Além disso, destaca a valorização do diálogo com colegas mais experientes como um meio eficaz de obter apoio na análise de situações desafiadoras. Essa abordagem implica que o desenvolvimento profissional não é um evento pontual, mas uma postura constante de busca por aprimoramento.

A capacidade de Rudduck de sintetizar o desenvolvimento profissional como uma atitude permanente de indagação e busca por soluções ressalta a natureza dinâmica e progressiva desse processo. Dessa forma, o professor não apenas adquire conhecimento, mas também desenvolve uma mentalidade reflexiva e proativa em relação à sua prática educacional. Em última análise, o conceito de desenvolvimento profissional, conforme delineado por Rudduck e reiterado por Marcelo García (2009), destaca a importância de uma abordagem contínua e interativa na evolução da prática docente. De qualquer forma, as definições apresentadas, tanto as mais recentes quanto as mais antigas, convergem para a compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que pode se manifestar de maneira individual ou coletiva.

Em *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, Marcelo García (1999) ressalta que durante algum tempo, os termos "aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores" foram utilizados como conceitos intercambiáveis. Logo, face a este cenário, ele se dedica a um esforço teórico para destacar algumas distinções que considera essenciais.

Em primeiro lugar, a partir dos estudos de Garcia Álvarez, Marcelo García esclarece que a *formação contínua* — ou *formação continuada*, como tratado no Brasil — representa um conceito abrangente que engloba todas as atividades empreendidas pelo docente, tanto de maneira individual quanto coletiva, com o propósito de aprimorar sua atuação em sala de aula ou enfrentar novos desafios profissionais. Sob essa perspectiva, a formação contínua não é um mero conjunto de eventos isolados, mas um processo contínuo e intencional que visa a melhoria constante da prática docente.

A essência da formação contínua reside na busca deliberada do professor em aprimorar suas habilidades e competências, refletindo uma intencionalidade formativa. Nesse contexto, o professor se engaja nesse processo com a clara aspiração de elevar a qualidade de sua prática profissional. Assim, a formação contínua não é apenas uma exigência burocrática, mas uma escolha consciente do educador em investir em seu desenvolvimento profissional.

Dentre as manifestações específicas desse processo formativo, destacam-se os cursos de Pós-Graduação, sejam eles lato sensu ou stricto sensu, bem como cursos de formação específicos. Tais iniciativas representam oportunidades concretas para o docente adquirir novos conhecimentos, desenvolver competências e aprimorar sua abordagem pedagógica. A diversidade dessas situações evidencia a amplitude da formação contínua, abraçando desde a especialização acadêmica até a capacitação prática.

A formação contínua, como concebida por Marcelo García, transcende a mera participação em eventos isolados, configurando-se como um compromisso contínuo do educador em buscar a excelência em sua prática. A intencionalidade formativa permeia esse processo, refletindo o desejo do professor em aprimorar-se constantemente. Nesse sentido, os cursos de Pós-Graduação e as atividades de formação desempenham um papel crucial ao fornecerem as ferramentas necessárias para o desenvolvimento profissional do docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Com base nos estudos de Roy A. Edelfelt e Marga Johnson, Marcelo García considera que a *formação em serviço*, ou *educação em serviço*, refere-se às atividades que um professor realiza para sua formação, seja de maneira individual ou em colaboração com seus pares, após a conclusão de sua titulação e o início de suas atividades docentes. O cerne dessa abordagem é a compreensão de que qualquer empreendimento formativo, como cursos, interações com outros profissionais, seja no ambiente de trabalho ou em instituições formais, que ocorre após a obtenção do certificado ou diploma e o início efetivo da prática docente, pode ser categorizado como uma atividade de educação ou formação em serviço.

Portanto, a formação em serviço transcende a etapa inicial de formação acadêmica do professor, estendendo-se para além do momento em que este adquire as credenciais necessárias para o exercício da profissão. Ao invés de ser um processo estático limitado ao período prévio à atuação profissional, a formação em serviço destaca-se como um contínuo processo de aprimoramento, adaptando-se às demandas evolutivas da educação e às necessidades específicas do ambiente escolar.

Essa abordagem ampla enfatiza a importância do desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente. Ela reconhece que a aprendizagem do professor não se encerra com a obtenção do diploma, mas é um compromisso em evolução, moldado pelas experiências, desafios e dinâmicas sempre mutáveis do contexto educacional. Dessa forma, a formação em serviço abraça uma gama diversificada de atividades, desde a participação em cursos formais até a colaboração ativa com colegas, proporcionando uma base sólida para o crescimento profissional ao longo do tempo.

Em se tratando do termo *reciclagem*, Marcelo García (1999) ainda observa que ele se destaca por sua natureza pontual e focada na atualização. Ao apoiar-se em Landsheere (1977), o autor ressalta que a reciclagem é uma ação de treino intensivo, crucial em situações de crise de qualificação, quando o conhecimento do professor sobre determinado assunto se torna obsoleto ou quando há uma lacuna crítica na formação. Esse caráter pontual e específico diferencia a reciclagem, que visa aprimorar a prática docente, proporcionando uma revisão profunda de conteúdos e métodos necessários para enfrentar desafios contemporâneos.

Nesse contexto, por seu enfoque específico na atualização de um conteúdo ou prática da disciplina lecionada pelo professor, a reciclagem tem por objetivo promover melhorias na atuação em sala de aula, garantindo que o conhecimento do docente esteja alinhado com as demandas educacionais em constante evolução.

Como dito anteriormente, Marcelo García (2009) amplia o entendimento sobre desenvolvimento profissional docente, sublinhando que este vai além da tradicional separação entre formação inicial e contínua. Ao considerar o professor como um sujeito ativo, que aprende e se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional, é possível visualizar o desenvolvimento profissional como uma continuidade da formação inicial. As diversas experiências vivenciadas pelos professores, como interações com alunos, colegas, cursos de formação e situações cotidianas, contribuem significativamente para seu crescimento profissional. Ainda de acordo com o autor, esse processo ocorre no ambiente de trabalho do professor, a escola, e contribui para o aprimoramento de suas competências profissionais por meio de experiências diversas, tanto formais quanto informais.

O conceito de desenvolvimento profissional passou por transformações significativas na década de 1990, devido ao avanço na compreensão dos processos de aprendizado e ensino. Ele descreve o desenvolvimento profissional como um processo de longo prazo que incorpora diversas oportunidades e experiências, todas cuidadosamente planejadas para fomentar o crescimento e desenvolvimento do educador. Esse processo não apenas abrange a aquisição de habilidades, mas também se dirige à busca da identidade profissional, influenciada por diversos

USC DE COMPOSTELA

fatores, como a dinâmica escolar, mudanças políticas e crenças individuais. A este respeito, Marcelo García afirma que as identidades profissionais são complexas, envolvendo uma trama intricada de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

O desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado à identidade laboral dos professores. Essa identidade não apenas molda a forma como os professores se definem, mas também influencia os processos de socialização e aprendizagem da profissão, tanto individualmente quanto na interação com seus pares. A construção do profissional docente é um processo dinâmico, que se desenrola ao longo da vida, refletindo a complexidade das experiências vivenciadas pelos educadores.

O desenvolvimento profissional vai além da mera aquisição de habilidades técnicas, sendo também um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão crítica sobre a prática docente. Essa reflexão não apenas contribui para a geração de conhecimentos práticos e estratégicos, mas também capacita os professores a aprenderem com suas próprias experiências. Afinal, o docente está constantemente em um processo de desenvolvimento profissional, influenciado por diversos fatores.

A compreensão do desenvolvimento profissional docente, conforme proposta por Marcelo García, é holisticamente entrelaçada com a figura do professor e sua representação na sociedade. Nesse sentido, a literatura acadêmica, como expresso por Brzezinski (2002), Veiga e Amaral (2002), D'Ávila (2007), Ferreira (2010, 2014), Ferreira e Bezerra (2015), destaca a importância de não dissociar o professor daquilo que ele representa. As pesquisas em torno desse tema convergem para a ideia de que a compreensão do professor e seu processo de desenvolvimento profissional é um campo de estudo complexo e interdisciplinar.

Além disso, André e outros (1999) salientam que há um campo em expansão no estudo da formação de professores, avançando em direção a discussões mais abrangentes sobre o desenvolvimento profissional. Isso ressalta a relevância crescente desse tópico na academia, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e integrada na compreensão e promoção do desenvolvimento profissional docente.

Marcelo García (1999) apresenta diversas perspectivas sobre modelos de desenvolvimento profissional, destacando a evolução contínua desses modelos ao longo do tempo. Esses modelos oferecem diferentes abordagens para o aprimoramento dos professores, reconhecendo a complexidade do processo de desenvolvimento profissional. Vamos explorar brevemente cada um desses modelos delineados pelo autor.

QUADRO 2. Modelos de Desenvolvimento Profissional

MODELO	SÍNTESE
Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo	Sugere que os professores têm a capacidade de aprender de forma independente, promovendo a construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas. Nesse cenário, os educadores são vistos como agentes ativos no próprio desenvolvimento, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem contínua.
Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão	Destaca a importância da reflexão como ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional. Além disso, enfatiza a colaboração entre colegas e a supervisão como meios para analisar e aprimorar o trabalho docente.
	Propõe a adaptação curricular e o desenvolvimento de projetos como estratégias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro	para resolver problemas na organização escolar. Essa abordagem coloca a aprendizagem em contexto, respondendo às necessidades específicas da escola.
Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação	Reconhece a importância dos espaços formais de aprendizagem, onde a interação e a coletividade são elementos-chave. Os cursos de formação fornecem estruturas que capacitam os professores por meio do aprendizado compartilhado.
Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação	A abordagem de destaca a pesquisa como um meio valioso para aprimorar a prática docente. Ao investigar situações do cotidiano escolar, os professores podem obter insights significativos que contribuem para o desenvolvimento profissional.
Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador - SIPPE	Propõe uma abordagem que incorpora aspectos dos modelos anteriores. O SIPPE busca institucionalizar o aperfeiçoamento dos professores, centrando-se na escola como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcelo García (1999)

Os modelos listados acima, oferecem uma visão abrangente e diversificada do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo a necessidade de abordagens flexíveis e adaptáveis para atender às complexidades da prática educativa. Na mesma direção, Oliveira-Formosinho (2009) considera que o desenvolvimento profissional está associado às oportunidades tanto de aprendizado quanto de ensino. Segundo a autora, esse desenvolvimento pode ser concebido como:

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

A abordagem de Oliveira-Formosinho em relação ao desenvolvimento profissional do professor alinha-se à perspectiva de Marcelo García, convergindo para aprimorar as práticas educativas, promover a formação continuada e reconstruir conhecimentos, com o foco final no benefício dos alunos. A autora destaca três perspectivas fundamentais do desenvolvimento profissional docente.

A primeira perspectiva, denominada *Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s)*, enfatiza a importância do aprimoramento constante do conhecimento e das habilidades do professor. Reconhece que é fundamental para a dimensão do trabalho docente, pois o professor precisa possuir o conhecimento necessário para efetivamente ensinar, destacando a interconexão entre as oportunidades para aprender e ensinar em busca da melhoria da qualidade da educação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A segunda perspectiva, *Desenvolvimento do professor como mudança ecológica*, está centrada no ambiente de trabalho e nas condições em que o professor realiza suas atividades. Isso implica reconhecer a influência do contexto educacional nas práticas pedagógicas, destacando a importância de criar ambientes propícios para o desenvolvimento profissional.

A terceira perspectiva, *Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal*, aborda o desenvolvimento profissional como uma transformação profunda e multifacetada na pessoa do professor. Aqui, Oliveira-Formosinho destaca a integralidade do professor, considerando suas histórias de vida e historicidade como elementos fundamentais nesse processo de desenvolvimento.

Para Oliveira-Formosinho, assim como para Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada das crenças dos professores. Elas desempenham um papel crucial, influenciando a forma como os professores aprendem e participam dos processos de mudança em suas práticas pedagógicas. Essa conexão entre crenças, aprendizado e mudança destaca a complexidade e a profundidade do desenvolvimento profissional docente, que vai além de adquirir novas habilidades, englobando transformações mais amplas na identidade e na compreensão pessoal dos educadores.

Na mesma linha, Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente vinculado às suas vidas pessoais e profissionais, bem como às políticas e contextos escolares nos quais exercem sua atividade docente. Considerando a natureza multidisciplinar e multidimensional do trabalho docente, que envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também elementos emocionais e diversos fatores influenciadores, o autor propõe que o desenvolvimento profissional deve ser direcionado à melhoria dos níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

A sugestão de Day é que os esforços empreendidos para o desenvolvimento profissional docente devem ser orientados pela necessidade de aprimorar a qualidade dos professores e do ensino. Isso inclui a busca por uma formação contínua, destinada à atualização de conhecimentos sobre o conteúdo, assim como à formulação de estratégias para a organização da sala de aula, métodos de ensino e processos de avaliação.

No entendimento de Day, a formação é uma parte integral do desenvolvimento profissional docente, abrangendo experiências de aprendizagem que beneficiam não apenas os indivíduos, mas também grupos e instituições, visando contribuir para a qualidade geral da educação. Dentro desse processo, os professores, seja de forma colaborativa ou individual, passam por um ciclo de revisão, renovação e desenvolvimento de seu compromisso como agentes de mudança. Isso ocorre em sintonia com os propósitos morais do ensino, envolvendo a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, competências e inteligência emocional essenciais para a prática efetiva com os alunos e colegas de profissão. Esse enfoque destaca a importância não apenas da atualização técnica, mas também do comprometimento ético e emocional dos professores no processo de desenvolvimento profissional.

À luz da complexidade e amplitude que envolvem o desenvolvimento profissional docente, torna-se evidente que este transcende a simples assimilação de conhecimentos formais. Tal como delineado por Marcelo García (1999, 2009), o processo revela-se intrincado, abarcando diversas dimensões desde a fase inicial de formação até as experiências anteriores à inserção na carreira docente.

A abrangência do desenvolvimento profissional docente não se confina a um ambiente específico, mas se entrelaça com o desenvolvimento pessoal, social, cultural, organizacional e curricular. O conceito de evolução e continuidade, sublinhado pelos autores apresentados acima, reflete que este processo está em constante mutação, adaptando-se a variáveis e provocando transformações em várias esferas. Logo, o desenvolvimento profissional dos

USC
DE COMPOSTELA

professores deve ser considerado na sua natureza multidimensional. Incorporando desde a formação inicial, formação continuada, profissionalidade, processos de autoformação até aprendizagens, esse processo está intrinsicamente ligado ao contexto de atuação, ao desenvolvimento organizacional e curricular. Essa abrangência implica em melhorias nas competências e atitudes dos professores, tanto individualmente quanto em níveis coletivos.

O desenvolvimento profissional docente é, assim, um conglomerado de ações contínuas, processuais, dinâmicas, sujeitas a oscilações, influências e pressões. Crenças, experiências pessoais, conhecimento formal e informal, experiência escolar e vivências anteriores à inserção na profissão são elementos que moldam e são moldados por esse processo em constante evolução.

A escola desempenha um papel crucial neste movimento, sendo o espaço por excelência do desenvolvimento profissional dos professores. As políticas educacionais, a estrutura e cultura organizacional, bem como as interações entre os próprios professores, individualmente e como comunidade, influenciam diretamente esse processo multifacetado.

O desenvolvimento profissional docente é igualmente permeado por reflexão e está intimamente conectado à (re)construção da identidade profissional. Além disso, busca promover a construção de conhecimentos, mudanças no ensino, na escola e nos próprios professores, contribuindo para a construção contínua de aprendizagens ao longo da carreira docente. Destarte, esse processo em constante mutação é vital para a adaptação dos educadores às demandas dinâmicas da educação, assegurando um aprendizado contínuo e efetivo ao longo de suas trajetórias profissionais.

1.6.SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base nas discussões realizadas ao longo deste capítulo, o *Quadro Síntese* a seguir, oferece uma visão geral dos principais aspectos tratados.

QUADRO 3. Síntese do capítulo 1

QUADRO SÍNTESE		
CAPÍTULO 1. **FORMAÇÃO DOCENTE - APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E PARADIGMAS FORMATIVOS**	**IDEIA CENTRAL**	
	A formação docente é explorada como um conceito multifacetado, profundamente enraizado na história da educação, desde a antiguidade clássica com a Paidéia grega até as concepções modernas de *Bildung*. O capítulo aborda a complexidade do termo "formação", destacando sua evolução e a importância de um entendimento holístico que integra o desenvolvimento moral, intelectual e físico, transcendendo a mera transmissão de informações.	
	PRINCIPAIS PONTOS TRABALHADOS	
	Conceito Histórico de Formação	Início com a Paidéia grega, associando formação à modelagem de um ser humano ideal, integrando conhecimento, virtudes éticas e morais.
	Evolução do Conceito	Transição para o conceito de *Bildung*, ressaltando a busca por uma formação integral que também considera as dimensões social e cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Influência do Pensamento Iluminista	Enfatiza a influência duradoura do Iluminismo no pensamento pedagógico, promovendo uma visão de educação que visa o aprimoramento pessoal e a contribuição para o bem comum.
	Desafios Contemporâneos na Formação Docente	Discussão sobre o impacto da sociedade da informação, avanços científicos e tecnológicos, e a internacionalização da economia na formação docente.
	Perspectivas Críticas sobre Formação	Abordagem crítica à instrumentalização da formação docente, argumentando pela necessidade de uma abordagem mais contextualizada e voltada para a constituição do sujeito.
	CONCLUSÃO	
	O capítulo conclui ressaltando a necessidade de uma abordagem mais ampla e reflexiva à formação docente, que não apenas prepare os profissionais para o ensino mas também os engaje em um processo contínuo de autoformação, desenvolvimento pessoal e contribuição à sociedade.	

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2
SOCIABILIDADES E CULTURA: ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo central explorar e clarificar os conceitos de sociabilidades e cultura, fundamentais para a compreensão do desenvolvimento profissional docente no ambiente escolar. A abordagem adotada aqui busca alinhar-se com perspectivas teóricas fundamentais para a análise da formação docente em um contexto dinâmico e interativo.

Inicialmente, será abordado o conceito sociológico de relações sociais. Essa discussão tem como propósito entender as relações sociais como interações que ocorrem em um contexto normativo e expectacional específicas, moldadas histórica e espacialmente. Este enfoque é crucial para compreender como as relações interpessoais na escola influenciam o desenvolvimento profissional dos educadores. Em seguida, o foco se desloca para as sociabilidades no ambiente escolar, enfatizando como essas interações entre os profissionais da educação contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Essa parte do capítulo visa examinar a natureza das interações cotidianas e como elas se refletem no crescimento e na prática dos professores. Por último, o capítulo se dedica à análise do conceito de cultura, iniciando com um panorama das abordagens antropológicas da cultura. O texto se dirige, então, para a importância da cultura no contexto educativo, enfocando o tema da pesquisa etnográfica no ambiente escolar.

Assim, este capítulo visa estabelecer um quadro teórico para a investigação posterior, propondo uma visão integrada dos conceitos de sociabilidades e cultura no contexto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Este alicerce teórico é essencial para a análise posterior dos dados coletados e para a construção de uma compreensão holística das dinâmicas presentes no ambiente escolar.

2.1. AS RELAÇÕES SOCIAIS NO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO

Na sociologia, a concepção do indivíduo é profundamente enraizada em suas relações sociais, as quais são vistas como elementos cruciais que compõem sua identidade e experiência de vida. Essas relações não são meros encontros casuais, mas sim as unidades fundamentais que estruturam as sociedades e moldam as interações humanas. Através delas, os indivíduos se conectam uns com os outros, formando uma complexa rede de interações que define a vida social.

O agrupamento de pessoas em diferentes formações sociais é um reflexo direto dessas relações. Seja em pequenos círculos de amigos e familiares ou em estruturas maiores como organizações religiosas, políticas ou profissionais, é a busca por objetivos comuns, interesses partilhados ou identidades semelhantes que guia a formação destes grupos. Essas associações são essenciais para a construção de comunidades e a manutenção da coesão social.

Um aspecto crucial das relações sociais é a transmissão de valores culturais, normas e conhecimentos. Este processo de socialização, que acontece principalmente por meio da

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

interação com indivíduos mais experientes, como pais e educadores, é fundamental para que os indivíduos aprendam a se comportar conforme as expectativas da sociedade em que vivem. Através da socialização, as pessoas internalizam e perpetuam as tradições, valores e normas de suas culturas.

Além disso, as relações sociais são vitais para a geração de mudanças e o impacto social. A cooperação e a interação contínua entre as pessoas podem levar à difusão de novas ideias, valores e comportamentos. Esta disseminação pode, por sua vez, resultar em transformações significativas na sociedade, influenciando desde pequenas mudanças no cotidiano de uma comunidade até grandes movimentos sociais e políticos. As relações sociais são, portanto, o alicerce sobre o qual as sociedades se constroem e evoluem, sendo fundamentais para a compreensão da dinâmica social e da natureza humana.

Este entendimento reflete a importância das relações sociais na sociologia, como descrito por teóricos clássicos como Émile Durkheim, que via a sociedade como um conjunto de partes interconectadas, e Max Weber, que enfatizava a importância da ação social. Ambos os sociólogos reconheceram que as relações sociais não são apenas contextos em que as pessoas interagem, mas também meios pelos quais a cultura e os valores são transmitidos e transformados. Destarte, para compreender o conceito de relações sociais é crucial ter como como ponto de partida a abordagem dos autores clássicos do pensamento sociológico, destacando os dois citados acima e, também, Karl Marx. É o que faremos a seguir, ainda que de forma resumida.

2.1.1. A abordagem das relações sociais em Marx, Weber e Durkheim

Começando por Karl Marx (1818-1883), lembramos que o filósofo abordou as relações sociais principalmente através da lente do materialismo histórico. Esta perspectiva, desenvolvida juntamente com Friedrich Engels, rejeita a ideia de que as mudanças sociais ao longo da história se baseiam em ideias, defendendo, em vez disso, que estas mudanças são moldadas por valores materiais e condições econômicas.

Uma das principais ideias do materialismo histórico é que a evolução histórica da sociedade é impulsionada pelos confrontos entre diferentes classes sociais, que resultam da "exploração do homem pelo homem". Marx via as relações sociais como profundamente influenciadas pelas condições materiais e econômicas, em especial as relações de produção e as classes sociais.

> As contribuições do materialismo histórico e dialético à interpretação dos fenômenos sociais passam, em larga medida, pelos pressupostos axiológicos que sustentam sua análise. E é possível assim chamá-los porque envolvem, antes de tudo, uma opção epistemológica de teor valorativo a respeito da forma de construir o conhecimento, bem como de expor o raciocínio ao longo dos escritos. Isto é, trata-se de um método que pauta não só os caminhos de estruturação do pensamento, mas também o próprio desenvolvimento lógico da argumentação. Tais pressupostos dizem respeito, sobretudo, à precedência das condições e relações sociais concretas em que se produz e reproduz a vida social, tomadas como ponto de partida da análise. (Coelho, 2023, pp.96-97).

Dentro da abordagem marxista, as relações sociais são moldadas pelas relações econômicas, principalmente no contexto da produção de bens e serviços. A base econômica da sociedade, que Marx chama de infraestrutura, é composta por essas relações de produção e é a mais significativa influência nas relações sociais.

No pensamento de Marx, o conflito de classe é um elemento central nas sociedades capitalistas devido à divergência fundamental de interesses entre trabalhadores e capitalistas.

Os capitalistas buscam acumular riqueza, o que é alcançado através da exploração da força de trabalho, enquanto os trabalhadores lutam por melhores condições e salários para melhorar seu bem-estar. Esse conflito nas relações de produção é visto por Marx como crucial para a compreensão da vida social.

Além disso, Marx argumenta que aqueles que controlam o sistema econômico também exercem influência significativa sobre outros aspectos da vida social. Esses aspectos incluem a superestrutura da sociedade, que abrange o Estado e instituições como escolas, organizações religiosas e meios de comunicação. Estas instituições são fundamentais na formação da consciência coletiva, trabalhando através de crenças, valores, normas e atitudes que moldam a percepção da realidade social.

Marx vê a relação entre base e superestrutura como essencial para analisar as relações sociais. Ele enfatiza que as relações sociais de produção são de importância primária, pois elas têm o potencial de influenciar todas as outras relações, incluindo relações familiares, políticas, educacionais e afetivas.

Por outro lado, Marx Weber (1864-1920) concebe as relações sociais através da teoria da ação social, dentro da qual a compreensão das interações humanas é central. Esta teoria enfatiza a importância do significado que as pessoas atribuem a suas ações e às dos outros. Weber destaca que para entender as ações de alguém, é crucial considerar a perspectiva subjetiva dessa pessoa. As relações sociais, segundo ele, são caracterizadas pela interdependência e pelas expectativas recíprocas dos envolvidos, baseadas em promessas ou entendimentos compartilhados. Essas expectativas moldam a conduta de cada indivíduo na relação.

> [...] o conteúdo significativo de uma relação social pode ser pactuado por declaração recíproca. Isto significa que os que nela participam fazem uma promessa quanto à sua conduta futura. Cada um dos participantes [...] conta normalmente com que o outro orientará sua ação pelo sentido da promessa tal como ele o entende. Orientará assim sua ação em parte nessa expectativa e, em parte, no dever de se ater, por seu lado, à promessa segundo o sentido que nela pôs (Weber, 1998, p.144).

Como se vê no trecho acima, Weber explora o conceito de relações sociais enfatizando como os indivíduos estabelecem compromissos em suas interações, baseando-se em expectativas mútuas sobre a conduta futura. A essência dessa relação é a ideia de que os participantes fazem promessas sobre suas ações futuras e orientam seu comportamento de acordo com essas expectativas e obrigações. Este conceito é central para entender como Weber vê as interações sociais, não apenas como encontros superficiais, mas como conexões profundas que são moldadas por compromissos, expectativas e interpretações mútuas.

Weber (2008) categorizou a ação social em quatro tipos principais, cada um refletindo diferentes motivações e processos de tomada de decisão. A saber:

QUADRO 4. Tipos de Ação Social conforme Weber

AÇÃO	DEFINIÇÃO
Ação Racional com Relação a um Objetivo	Este tipo envolve ações deliberadas e planejadas para alcançar um objetivo específico. As pessoas avaliam os meios mais eficientes para atingir suas metas, ponderando os prós e contras.
Ação Racional com Relação a Valores	Aqui, as ações são guiadas por crenças e valores pessoais. Diferente do primeiro tipo, a eficácia do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	resultado é menos importante do que a fidelidade aos valores pessoais.
Ação Afetiva	Este tipo é motivado por emoções e sentimentos. As ações são espontâneas e impulsionadas por estados emocionais, sem a intervenção de uma avaliação racional detalhada.
Ação Tradicional	Baseia-se em costumes e hábitos enraizados. As pessoas agem de acordo com práticas estabelecidas, muitas vezes sem questionar ou considerar alternativas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Weber (2008)

Além das tipologias acima, Max Weber também explora como as relações sociais são influenciadas por formas de autoridade, como a tradicional, baseada em costumes; a carismática, centrada na influência pessoal; e a legal-racional, fundamentada em regras e leis. Ele argumenta que o poder e a dominação desempenham um papel significativo na manutenção da ordem social, onde diferentes grupos ou indivíduos exercem influência para moldar a sociedade de acordo com seus interesses. Essa perspectiva de Weber oferece uma compreensão profunda de como as relações sociais são estabelecidas e mantidas, revelando a complexidade das interações humanas em diversos contextos sociais.

Já Émile Durkheim (1858-1917) oferece uma perspectiva distintiva sobre as relações sociais, enfatizando a importância dos fatos sociais e da integração social. No cerne do pensamento de Durkheim está a ideia de que os fatos sociais, elementos como normas, valores, estruturas institucionais e até mesmo a moralidade, são forças externas e coercitivas que influenciam o comportamento dos indivíduos.

Segundo Durkheim, os fatos sociais são caracterizados por três principais qualidades: generalidade, exterioridade e coercitividade. São gerais porque são compartilhados pela sociedade como um todo; exteriores porque existem e operam independentemente dos indivíduos; e coercitivos porque exercem uma força que guia e, em alguns casos, restringe a ação individual. Esta visão é claramente expressa em sua obra *As Regras do Método Sociológico*, onde Durkheim (1983) afirma que "é um fato social toda maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior" (p. 59).

A integração social, outro conceito central na sociologia de Durkheim, refere-se à maneira como os indivíduos são conectados à sua sociedade. Durkheim acreditava que um grau adequado de integração social é essencial para a estabilidade da sociedade. Não por acaso, o pensador confere uma importância singular às instituições sociais na estrutura da sociedade. Ele via a sociedade como um conjunto coeso, onde as instituições desempenham um papel crucial na sua formação. Durkheim identificou dois tipos principais de coesão social: *solidariedade mecânica* e *solidariedade Orgânica.*

QUADRO 5. Tipos de Coesão Social conforme Durkheim

TIPO	DEFINIÇÃO
Solidariedade Mecânica	Esta forma de coesão é mais comum em sociedades pré-capitalistas. Nestas sociedades, os laços sociais são mais imediatos e diretos, sem grandes distâncias ou diferenças entre os indivíduos. A sociedade funciona como um mecanismo unificado, onde cada parte está intimamente ligada às outras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Solidariedade Orgânica	Característica de sociedades capitalistas, esta forma de coesão social assemelha-se a um organismo com vários órgãos distintos. Cada órgão, ou grupo social, mantém sua individualidade, mas está interligado aos outros, contribuindo para o funcionamento do todo. Aqui, a sociedade é dividida em diferentes grupos, cada um com suas funções específicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Durkheim (1983)

Durkheim também explorou como as instituições sociais contribuem para a manutenção da ordem social, agindo como pontes que conectam os cidadãos dentro de uma estrutura social. Ele identificou duas etapas principais na socialização dos indivíduos dentro das instituições sociais: *socialização primária* e *socialização secundária.*

QUADRO 6. Etapas principais na socialização, conforme Durkheim

ETAPA	DEFINIÇÃO
Socialização Primária	Esta ocorre nas primeiras fases da vida de um indivíduo, principalmente através da família, que é a primeira instituição com a qual ele entra em contato. A socialização primária é marcada por normas baseadas na afetividade e nos laços emocionais.
Socialização Secundária	Nesta fase, o indivíduo é exposto a outras formas de socialização, estendendo seu círculo social para além da família. Essa socialização ocorre em ambientes como igrejas, escolas, locais de trabalho e instituições estatais. É caracterizada por normas sociais mais rígidas e formais, que são externas ao indivíduo e ao seu grupo familiar inicial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Durkheim (1983)

Portanto, para Durkheim, as instituições sociais não apenas moldam a estrutura da sociedade, mas também desempenham um papel vital na formação e manutenção da ordem social através da socialização dos indivíduos.

2.1.2. *Habitus,* campo social e campo cultural: a abordagem de Pierre Bordieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) deixou um legado significativo no estudo das relações sociais e das estruturas sociais. Sua abordagem é distinta por enfatizar as desigualdades e hierarquias inerentes aos ambientes sociais.

Formado em filosofia, Bourdieu se destacou na sociologia através de seus estudos etnográficos, motivados por suas observações pessoais acerca dos modos de vida e das relações sociais em diferentes contextos. Conforme destaca Valle (2007), ele emergiu no cenário parisiense dos anos 1950 e início dos anos 1960, um período marcado por intensos debates intelectuais. Bourdieu fez parte de uma geração de pensadores, que incluía Lévi-Strauss, Althusser e Foucault, conhecidos por se oporem ao existencialismo dominante na época. Seu trabalho reflete uma cultura teórica única que amalgama e reformula pensamentos de autores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

canônicos como Durkheim, Weber, Marx, Mauss, Cassirer, Wittgenstein, Husserl, Lévi-Strauss, Bachelard e Panofsky (Valle, 2007).

Bourdieu também foi influenciado por Max Weber, especialmente no que diz respeito à dinâmica de poder e influência entre diferentes grupos sociais nos vários campos. Ele se interessou particularmente em como os grupos se manifestam e competem nos diversos campos sociais, uma abordagem que vai além da análise tradicional de classes (Wacquant, 2002).

Ao abordar a obra de Weber, Bourdieu não se limita a uma apropriação direta, mas sim a uma reflexão crítica sobre a instituição universitária e o papel social dos intelectuais. Sua perspectiva se distingue claramente da análise marxista tradicional, que tende a ver os fenômenos políticos como meras expressões dos processos socioeconômicos ou das relações e oposições de classe. Para os marxistas, o mundo social é frequentemente percebido como unidimensional, orientado e conduzido, direta ou indiretamente, pelo modo de produção econômica e suas contradições inerentes.

No entanto, Bourdieu propõe uma visão do espaço social como composto de diversos campos, onde as estruturas e as formações simbólicas formam uma realidade articulada, rompendo com o determinismo estruturante das noções de classe social e modo de produção. Ele expande e avança o conceito marxista de classes sociais, introduzindo a noção de campos na sociologia. Para Bourdieu, as classes sociais são teoricamente definidas como conjuntos de agentes que ocupam posições similares no espaço social. Contudo, ele argumenta que o espaço social é na verdade construído por diferentes tipos de capital - econômico, cultural, social e simbólico. A distribuição desses capitais resulta em um espaço estruturado por campos, que ele concebe como mercados de confronto desses capitais (Thompson, 2001; Valle, 2007).

Essa redefinição de Bourdieu sobre o espaço social e as classes sociais é revolucionária. Ele vê os campos sociais não apenas como estruturas estáticas, mas como arenas dinâmicas de luta pelo poder e influência, onde diferentes tipos de capital são valorizados e disputados. Esse entendimento permite uma análise mais complexa e matizada das relações sociais e das dinâmicas de poder, abrindo caminho para uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais e culturais.

> Para Bourdieu o mundo social é um espaço multidimensional, que não pode ser reduzido a um determinismo econômico de classe, pois se apresenta diferenciado em campos relativamente autônomos, no interior dos quais os indivíduos ocupam posições determinadas. [...] ele emprega de maneira distinta a noção de classe em relação aos marxistas tradicionais, não a definindo como simples oposição entre proletários e não-proletários, mas como conjuntos de agentes que ocupam posições análogas no espaço social, possuem quantidades similares de capital, oportunidades semelhantes de sucesso e disposições muito próximas. (Valle, 2007, p.123)

Pierre Bourdieu estabeleceu uma abordagem única ao examinar os fenômenos sociais. Esta abordagem, que impulsionou uma nova orientação teórica, baseia-se na preocupação primordial com o estudo da realidade. Bourdieu enfatizava a necessidade de ultrapassar a mera observação superficial para alcançar o que denomina "objetividade social" (Bourdieu, 1993). Nesse processo, o pensador se esforçou para desenvolver novos conceitos interpretativos, visando superar as limitações das abordagens disciplinares isoladas e a tendência de reduzir os processos sociais a estados estáticos, uma característica comum nas pesquisas de base positivista.

Bourdieu (1993) via a sociologia como uma profissão, uma espécie de ofício, em que o sociólogo deve dominar ferramentas metodológicas para analisar racionalmente os fenômenos sociais observados. Ele defende que a compreensão aprofundada da sociedade requer mais do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que uma análise superficial; exige um entendimento dos mecanismos subjacentes que moldam as estruturas sociais.

Um dos aspectos mais distintivos da teoria social de Bourdieu é sua recusa em aderir às correntes sociológicas tradicionais. Ele propõe uma visão que transcende as categorizações convencionais, oferecendo uma perspectiva mais abrangente e integrada dos fenômenos sociais. Sua abordagem é particularmente evidente em sua análise do fenômeno político, onde enfatiza a importância de ir além da análise superficial de discursos e ideologias políticas. Bourdieu argumenta que é essencial entender a constituição do campo político e como esse campo se relaciona com o espaço social mais amplo, abarcando as várias posições e processos sociais.

Aprofundando a análise de Pierre Bourdieu sobre a dinâmica das interações sociais, observa-se sua atenção meticulosa ao campo linguístico e às estratégias adotadas pelos indivíduos em contextos formais ou oficiais. Bourdieu (2011a) notou que as classes superiores possuem um *habitus* linguístico que lhes confere uma capacidade maior de navegar com tranquilidade nessas circunstâncias. Por outro lado, as classes inferiores, devido a condições de vida menos favoráveis à aquisição de um *habitus* alinhado com os padrões linguísticos oficiais, tendem a valorizar menos esses códigos linguísticos e se encontram menos equipadas para lidar com tais situações.

Essa observação conduz ao conceito central de Bourdieu: o *habitus*. O *habitus*, fruto de extensa pesquisa e observação, é intrinsecamente ligado a outros conceitos desenvolvidos por ele para a análise de realidades sociais específicas. Trata-se de um conjunto de disposições e inclinações moldadas pela experiência de vida em sociedade, influenciadas pelo ambiente social e pelas interações entre indivíduos. Essas disposições, que incluem ações, reações e preferências, emergem naturalmente das interações sociais, configurando atitudes e pensamentos. O *habitus*, embora não seja conscientemente aprendido, segue as normas de convivência de um dado campo social, funcionando como uma matriz cultural internalizada.

> Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (Bordieu, 2011a, p. 87)

Wacquant (2002) descreve o *habitus* como uma coleção de desejos, vontades e habilidades socialmente constituídas, que abrangem aspectos cognitivos, emocionais, estéticos e éticos. Ele enfatiza como o *habitus* é formado e como opera na prática. Além disso, o *habitus* é caracterizado por sua durabilidade, mas não é imutável. Está sujeito a transformações decorrentes de influências externas que podem remodelar ou sobrepor-se a ele, alterando sua estrutura e reorientando suas direções.

No entendimento de Bourdieu (2011a), o *habitus* é moldado pelo meio específico em que o indivíduo está inserido e, consequentemente, sofre alterações quando ele transita por diferentes campos sociais. Para se adaptar e participar ativamente em um novo campo, com suas regras e dinâmicas próprias, são necessárias mudanças significativas no comportamento do indivíduo. Essas regras variam de um campo para outro, exigindo uma postura apropriada que esteja em sintonia com o local e as pessoas que compõem esse campo social específico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Enquanto o indivíduo permanece nesse campo, seu comportamento é influenciado e moldado pelas normas e expectativas vigentes.

Essa interação entre *habitus* e campo é intrínseca e bidirecional. O *habitus* de um indivíduo não apenas é condicionado pelo campo em que ele opera, mas também contribui para a definição e manutenção desse campo. Os conceitos de *habitus* e campo são, portanto, profundamente entrelaçados e interdependentes. Um campo é co-criado e perpetuado pelas atitudes, ações e disposições das pessoas que nele interagem.

Além disso, Bourdieu reconhece que o *habitus* predispõe os indivíduos a agirem de certas maneiras, a perseguirem objetivos específicos e a cultivarem preferências particulares. Ele argumenta que o gosto, por exemplo, não é meramente subjetivo, mas é o resultado de uma 'objetividade interiorizada'. Essa objetividade decorre de 'esquemas generativos' que orientam e influenciam escolhas estéticas e preferências. Bourdieu enfatiza que, uma vez que os sistemas de classificação são moldados por condições sociais e a distribuição de bens materiais e simbólicos ocorre de maneira desigual, as escolhas feitas pelos indivíduos tendem a reproduzir as relações de dominação, estereótipos e posições hierárquicas existentes em um determinado campo.

A teoria de Bourdieu (2011a; 2011b) destaca como o *habitus* e o campo interagem para moldar ações, escolhas e preferências dos indivíduos, influenciando a forma como eles se comportam e interagem em diferentes contextos sociais. Ao fazer isso, ela revela as maneiras sutis pelas quais as estruturas sociais são perpetuadas e as relações de poder são mantidas dentro da sociedade.

Bourdieu conceitua o campo social como um espaço dinâmico e interativo, moldado pelas características e conformidades das pessoas que o compõem. As regras que regem este espaço são cruciais para a determinação de quem pertence ou não a ele. O *habitus* de um indivíduo atua tanto como uma condição quanto um condicionante desse campo. Se um indivíduo não exibe características alinhadas com o *habitus* do grupo ou não consegue adaptar seu próprio *habitus* para se integrar, ele tende a ser marginalizado ou excluído, por falta de pertencimento.

Conforme dito anteriormente, embora o *habitus* tenha características duráveis, ele não é estático ou imutável. Existe uma certa margem para adaptação, embora esta seja limitada pela singularidade das experiências e interações que moldaram o *habitus* em diferentes contextos. Esta capacidade de adaptação permite a criação de um *habitus* híbrido, que facilita o trânsito de um indivíduo por diversos campos, sempre respeitando as regras específicas de cada um para engajar efetivamente nas dinâmicas sociais desses espaços. Bourdieu (2011b) descreve o *habitus* como uma espécie de senso prático para agir adequadamente em determinadas situações, comparável ao "senso do jogo" no esporte, uma intuição sobre como se comportar e reagir em contextos específicos.

Essa noção de *habitus* como um “senso do jogo” é essencial na dinâmica dos campos sociais. A disputa por posições de destaque dentro de um campo motiva e conecta os agentes, guiados pelas regras e lógicas específicas desse campo. Para realmente “entrar no jogo” e aspirar a posições mais elevadas dentro de um campo, os indivíduos precisam compartilhar e aderir às condutas e ações características desse ambiente. Isso implica não apenas entender as regras do campo, mas também saber como agir de acordo com elas, um processo que é profundamente influenciado pelo *habitus* de cada indivíduo. Conforme Bourdieu, “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (1983a, p.90).

Para manter-se integrado em um campo social específico, é essencial que as ações dos indivíduos estejam alinhadas com as regras e normas que regem esse campo. Isso implica na

USC DE COMPOSTELA

aquisição e adaptação ao *habitus* da classe dominante nesse contexto. O enquadramento no campo não é apenas uma questão de desejo ou vontade consciente; ele depende fundamentalmente da capacidade do indivíduo de incorporar e manifestar as disposições e princípios que são valorizados naquele ambiente. Sem essas disposições favoráveis, um indivíduo enfrenta dificuldades em se adaptar e, consequentemente, pode ser automaticamente excluído ou marginalizado.

À medida que um agente transita entre diferentes campos, as experiências e práticas sociais adquiridas contribuem para a formação de um conjunto de hábitos e disposições. Esses hábitos, acumulados ao longo do tempo, resultam na consolidação de um *habitus* individual — uma espécie de síntese personalizada da personalidade social do indivíduo, refletindo uma variedade de influências e interações sociais.

Segundo Janowski (2014), além do *habitus*, outro fator crucial no jogo dos campos sociais é o capital, em suas diversas formas: cultural, econômico, social e simbólico. A capacidade de um indivíduo se inserir e permanecer em um campo está intimamente ligada ao tipo e quantidade de capital que ele possui. O capital cultural envolve conhecimentos e experiências acumulados em um meio social específico. O capital econômico se refere aos bens materiais. O capital social abrange a rede de relações e conexões sociais. O capital simbólico, por sua vez, adquire significado e reconhecimento apenas quando é partilhado e valorizado pelos membros de um campo específico, como um título ou posição de prestígio.

A acumulação e a natureza do capital variam entre os indivíduos, mas ao entrarem em um campo, eles começam a compartilhar ideias e atitudes comuns. As fronteiras e limites de um campo são construídos a partir das semelhanças entre seus membros, dos valores compartilhados e de uma disposição corporal específica. Ter características em comum torna-se um requisito para a permanência e participação ativa no campo. Surge, então, o senso prático — uma compreensão intuitiva das normas e expectativas do grupo que se torna uma segunda natureza, manifestada através de esquemas motores e automatismos corporais que refletem o senso comum do grupo. Como Bourdieu (2011a) descreve, esse senso prático é uma necessidade social que se transforma em uma característica natural do indivíduo, evidenciando a internalização das normas e expectativas do campo.

Portanto, a permanência e o sucesso em um campo social não dependem apenas da vontade ou esforço consciente do indivíduo, mas também da sua capacidade de incorporar o *habitus* do campo, de acumular e utilizar variados tipos de capital, e de desenvolver um senso prático alinhado às normas e valores do grupo. Isso evidencia uma interação complexa entre o indivíduo e o campo, onde tanto o *habitus* quanto o capital desempenham papéis cruciais na definição de pertencimento, status e poder dentro da estrutura social.

O *habitus* funciona, assim, como uma ponte entre o indivíduo e o campo social, permitindo não apenas a adaptação e a integração, mas também influenciando as aspirações, as ações e as interações do indivíduo dentro desse campo. Ele facilita a navegação pelos complexos sistemas de relações sociais e de poder, possibilitando aos indivíduos compreender e responder adequadamente às expectativas e demandas de diferentes campos sociais. Assim, o *habitus* é um elemento chave na compreensão da dinâmica social e na participação ativa dentro dos diversos espaços sociais.

A teoria do *habitus* de Bourdieu oferece um olhar profundo sobre como as disposições sociais são formadas e como elas influenciam as interações e as percepções dos indivíduos dentro de diferentes estratos sociais. Ele destaca a natureza dinâmica e adaptativa do *habitus*, que, embora profundamente enraizado, está sempre em evolução, respondendo às mudanças no ambiente social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os significativos avanços científicos, sob a influência de Pierre Bourdieu, manifestam-se em uma gama diversificada de áreas. Sua obra marcou profundamente a sociologia cultural, examinando as instituições escolares e universitárias e estendendo-se até a sociologia da arte, um campo que experimentou notável desenvolvimento desde a década de 1960. Além disso, seus estudos abarcaram o consumo cultural, a educação, os bens simbólicos e as dinâmicas dos grupos sociais e das classes de idade.

No âmbito educacional, Bourdieu deixou um legado particularmente rico, contribuindo com observações e teorias que se mostraram fundamentais para o avanço da pesquisa etnográfica na área. Sua abordagem diferenciada e seu impacto teórico são especialmente evidentes na maneira como ele concebe a escolarização dentro do contexto sociológico.

Para Bourdieu, a escola desempenha um papel crucial na integração moral das sociedades, bem como na integração lógica progressiva, aspectos que se tornam mais pronunciados à medida que o conhecimento avança e é assimilado. Ele vê a escola como uma instituição que não apenas educa, mas também molda os indivíduos, programando-os para uma homogeneidade que é característica da instituição que frequentam. Esse processo de escolarização, segundo Bourdieu, tende a criar indivíduos que compartilham não apenas um espaço comum, mas também uma linguagem, desafios e métodos para solucionar problemas similares. Ao adotar métodos uniformizantes, a escolarização acaba por gerar indivíduos que possuem princípios, formas de pensar e agir que são surpreendentemente semelhantes.

> Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto para esquemas de pensamento particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados nos mais diferentes campos do pensamento e da ação, aos quais se dá o nome de *habitus* cultivado. (2007, p. 211)

A influência da escola na formação dos indivíduos é imensurável, conforme destacado por Pierre Bourdieu (2007). No entanto, ele também reconhece as limitações impostas pelas condições sociais e familiares que permeiam o contexto educacional. Bourdieu enfatiza que o ato de transmissão cultural reforça e valida a cultura que está sendo transmitida. Desta feita, o processo educativo não apenas dissemina conhecimento, mas também cria uma demanda por esse conhecimento, elevando a cultura transmitida ao patamar de um valor supremo.

A maneira como cada indivíduo valoriza e assimila sua cultura é intrinsecamente ligada à sua formação. Este processo leva o indivíduo a identificar seu próprio valor com o da cultura adquirida. No entanto, Bourdieu argumenta que essa identificação resulta em uma espécie de "hemiplegia cultural", na qual a formação do indivíduo o predispõe a uma visão parcial e limitada da cultura. A relação do indivíduo com sua cultura é profundamente influenciada pela forma como ele a adquire.

Bourdieu também aborda a questão da uniformidade cultural nas escolas. Apesar da existência de um núcleo comum de conhecimentos que fazem parte de uma cultura geral historicamente construída e que deve ser transmitida pelas instituições escolares, a maneira como esse conhecimento é ensinado e valorizado é crucial. As intenções, particularidades e exigências da prática educativa, bem como a valoração das qualidades e habilidades ensinadas, são muitas vezes mais significativas para o desenvolvimento humano do que o próprio conteúdo explícito. Esta abordagem destaca a complexidade e a profundidade do processo educativo, conforme entendido e explicado por Bourdieu em sua análise sociológica da educação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Na verdade, embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de

> uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade –é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo efetua esta transmissão. (2007, p. 227)

A abordagem de Pierre Bourdieu ressalta a educação como um meio institucionalizado de aquisição de cultura, intrinsecamente limitado pelo contexto social imediato. Bourdieu enfatiza que a formação humana é, por natureza, parcial e fortemente influenciada pelas condições específicas de humanização e conhecimento presentes na sociedade em questão. Ele afirma: "Ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe de uma nação" (2007, p. 229). Esta perspectiva ressalta a natureza seletiva e estratificada da educação e da cultura, refletindo as desigualdades e hierarquias inerentes à sociedade.

2.2. SOCIABILIDADES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Relevantes pesquisas sobre socialização profissional Abbott (1988), Champy (2010), Bevort e Jobert (2011), além de Dubar (2005, 2009, 2012), destacam que este processo se desenvolve na confluência de educação, trabalho e carreira. Essa intersecção é crucial para a criação de identidades profissionais dentro de um ambiente institucional, promovida por meio de interações coletivas. Tal dinâmica não somente valida a legitimidade das profissões, mas também é fundamental para reforçar o processo de profissionalização.

Ao explorar a rotina escolar dentro de uma pesquisa científica, abrem-se novas perspectivas para entender e assimilar uma realidade multifacetada, repleta de eventos e sensações. Essa compreensão profunda só é possível por meio da imersão nas relações estabelecidas com os interlocutores envolvidos na pesquisa. Esse mergulho no cotidiano escolar desencadeia um manancial de conhecimentos, saberes e experiências instituintes, que enriquecem a busca pela emancipação social.

D. Oliveira (2012) ressalta que, no dia a dia, são gerados conhecimentos e estabelecidas relações significativas que transcendem a esfera cotidiana, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimento e para a emancipação social. Segundo a autora, "[...] cotidianamente, são criados conhecimentos e tecidas relações entre eles e seus sujeitos, relevantes não só para a vida cotidiana, mas para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimento e que podem contribuir com a tessitura cotidiana da emancipação social" (2012, pp. 53-54).

A socialização profissional, tal como concebida neste contexto, envolve a inserção do indivíduo na cultura institucional, onde atitudes, valores e modos de racionalizar são continuamente moldados. Essa inserção propicia um ambiente fértil para o aprendizado mútuo e o desenvolvimento de novas competências, como evidenciado na perspectiva de Dubar (2012). Ele afirma que a socialização profissional é "um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente" (2012, p. 358). Este "drama social do trabalho" é o campo onde os mundos do trabalho são estruturados e os indivíduos definidos por suas ocupações.

Embora as pesquisas de Claude Dubar não se concentrem exclusivamente na profissão docente, elas se tornaram fundamentais para pesquisadores brasileiros focados na socialização e aprendizado profissional dos professores, como destacado por Silva (2016), Almeida, Pimenta e Fusari (2019), e Bragança e Morais (2021). Dubar aborda a "socialização profissional" sob

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

uma ótica ampla e minuciosa, examinando como as profissões e ocupações são moldadas social e culturalmente, influenciando diretamente a identidade dos indivíduos.

Dubar (2012) contextualiza a construção das identidades profissionais dentro do espectro mais amplo da sociologia do trabalho, argumentando que a socialização profissional transcende as barreiras de profissões reconhecidas, afetando todos os trabalhadores, desde médicos e auxiliares de enfermagem até engenheiros e operários. Seu trabalho critica a perspectiva funcionalista que separa rigidamente "profissões" de "ocupações", e eleva o prestígio das primeiras. Em contrapartida, ele adota uma abordagem interacionista, inspirada em teóricos como Hughes, Becker e Strauss, entendendo a socialização profissional como um processo contínuo e universal que engloba a aquisição de habilidades, reconhecimento social e formação de identidade profissional.

O trabalho desempenha um papel crucial na construção dessa identidade profissional, conforme analisado por Dubar (2005, 2012) em diferentes profissões e ocupações. Ele enfatiza a importância das relações interpessoais e experiências práticas na formação profissional, realçando a necessidade de reconhecimento e valorização em todos os tipos de trabalho. Através de casos como a formação de médicos e auxiliares de enfermagem na França, Dubar (2012) expõe como a socialização profissional opera em diferentes níveis hierárquicos, abordando conceitos como "iniciação" e "conversão identitária", nos quais os indivíduos passam de um entendimento leigo para uma perspectiva profissional, adotando valores, práticas e uma ética de trabalho específica.

Dubar (2009, 2012) também aborda desafios contemporâneos, como a precarização do trabalho e a necessidade de adaptação às novas tecnologias. Ele propõe um cenário otimista, onde a formação profissional contínua e o reconhecimento de todas as formas de trabalho contribuiriam para uma sociedade mais igualitária e justa. Sua abordagem interacionista fornece uma visão crítica e abrangente, salientando a importância do reconhecimento e valorização de todas as profissões e ocupações no tecido social.

Ao dialogar com teóricos como Howard Becker, Anselm Strauss e Everett Hughes, Dubar desafia perspectivas tradicionais e funcionalistas sobre trabalho e profissão, propondo uma reflexão sobre o futuro da socialização profissional em uma sociedade em constante evolução. Ele considera que a identidade profissional emerge de diversas formas de socialização, incluindo a antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e a trajetória de carreira. Assim, torna-se crucial a problemática relativa à (re)construção da identidade docente e sua relação com a formação continuada de professores, vista como um espaço vital de socialização profissional no cenário contemporâneo.

Baseando-se nas interpretações de Dubar (2005, 2009) e também no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, Silva (2016) realiza uma análise aprofundada da socialização profissional e da construção da identidade docente no ambiente escolar. A autora reconhece a complexidade dos elementos que compõem a socialização profissional, enfatizando não apenas os aspectos tradicionalmente socializadores, mas também os saberes técnicos inerentes à profissão docente, como conceitos, normas e procedimentos. Para Silva, a identidade do professor está atrelada tanto à sua inserção e reconhecimento na comunidade escolar quanto ao seu domínio sobre os conteúdos e normativas de sua disciplina e as influências provenientes de sua formação familiar e social.

Ao discutir a “cultura escolar”, a autora alerta para a diversidade e complexidade desse conceito. A cultura de uma escola é influenciada por múltiplos fatores, incluindo a localização geográfica da escola, a trajetória dos professores, gestores e demais funcionários, bem como as diretrizes curriculares adotadas. Silva ainda argumenta que cada escola possui sua própria cultura, moldada por esses e outros elementos, e que referir-se à “cultura escolar” no singular

USC DE COMPOSTELA

pode simplificar excessivamente a complexidade e a importância das escolas na formação social e na educação dos cidadãos.

Além disso, a autora destaca que o período inicial de ingresso na escola para os professores pode ser marcado tanto por conflitos relacionados à socialização quanto por desafios na formação de sua identidade profissional. Segundo Silva, a identidade docente se desenvolve por meio de quatro eixos principais de socialização: familiar, escolar, acadêmica e profissional. Cada um desses eixos de socialização contribui de maneira significativa para a formação e o aprendizado do professor, a saber:

QUADRO 7. Eixos da socialização profissional docente

EIXO	DEFINIÇÃO
Eixo Familiar	A primeira etapa de socialização dos indivíduos, influenciada pelas interações dentro do ambiente familiar.
Eixo Escolar	As primeiras interações estabelecidas durante o ensino básico com professores, colegas de classe, funcionários da escola e outros agentes educacionais.
Eixo Acadêmico	As interações ocorridas na universidade, abrangendo a participação em atividades curriculares, grupos de estudo e projetos acadêmicos, essenciais para a formação do futuro professor (a).
Eixo Profissional	As socializações intrínsecas ao ambiente de trabalho, incluindo a troca de ideias, experiências, tarefas compartilhadas e a elaboração de projetos em grupo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva (2016)

Silva, portanto, oferece uma visão holística e detalhada da construção da identidade docente, demonstrando como a interação entre esses diferentes eixos de socialização molda os professores tanto como indivíduos quanto como profissionais.

Em outra vertente, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) oferecem uma abordagem detalhada sobre o aprendizado da profissão docente e os esforços de socialização no contexto institucional da escola. Eles enfatizam a complexidade desse processo, que envolve múltiplas relações, compromissos e envolvimentos, marcando um desenvolvimento de uma nova perspectiva para o profissional da educação. Essa fase inicial de socialização é descrita como a mais desafiadora, onde o indivíduo se constrói na interseção de suas características pessoais e histórico de formação com a realidade do trabalho docente, permeado por aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais.

Apoiando-se em Dubar (2012), Almeida, Pimenta e Fusari destacam o conceito de "construção de si pela atividade de trabalho". Eles ressaltam que, em certas condições de organização dos empregos e formações, o trabalho pode ser formador, sendo uma fonte de experiências, novas competências e aprendizados para o futuro. Essa perspectiva reafirma a

importância do trabalho na constituição do professor, em especial o professor iniciante, e indica que o tipo de organização escolar pode influenciar significativamente essas contribuições, podendo ser mais ou menos formativas, ou até mesmo atuar na desconstrução da profissionalidade em desenvolvimento.

Os autores também discutem como as culturas institucionais influenciam o processo de socialização, citando Hargreaves (1999) para enfatizar que essas culturas não são neutras. Elas podem tanto unir quanto separar os professores, oferecer oportunidades para interação e aprendizagem ou criar barreiras que incentivam a deserção.

Para promover um processo de socialização profissional eficaz, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) defendem a necessidade de fundamentar a vida escolar em bases democráticas, com uma gestão pedagógica participativa e coletiva, comprometida com a aprendizagem e inclusão de todos no mundo do conhecimento. Eles também salientam a importância de repensar a formação de professores, superando a cultura de isolamento entre disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas nas escolas. A formação continuada, neste contexto, é vista como essencial, incentivando práticas que dialoguem diretamente com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores.

Destarte, os autores ecoam Canário (2006) ao defenderem a escola como um local privilegiado de aprendizado profissional, através da socialização e do desenvolvimento dos professores. Eles vislumbram uma formação que transcenda a universidade e a instituição escolar, propondo uma jornada formativa contínua que ultrapasse os limites impostos pelas políticas neoliberais de formação de professores.

Por fim, Bragança e Morais (2021) abordam a socialização profissional no âmbito da educação, destacando sua natureza singular e variável de acordo com diferentes realidades. Eles observam que a socialização profissional em espaços educacionais é um processo contínuo e dinâmico, marcado pela individualidade e pelas condições materiais de existência, trabalho e profissão. Professores, tanto iniciantes quanto experientes, enfrentam esse processo de maneira subjetiva, influenciados pelo ambiente institucional e pelas relações estabelecidas nesse contexto.

Bragança e Morais referem-se a Dubar (2012) para enfatizar que a profissionalização é redefinida como um processo geral, mas com uma natureza de singularidade inerente. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional do docente ocorre nas mediações da cultura institucional e nas relações estabelecidas com outros sujeitos, bem como nos múltiplos desafios enfrentados ao longo do caminho. Esse processo inclui aprender e ensinar, organizar o trabalho pedagógico, e lidar com as lógicas hegemônicas e contra-hegemônicas presentes no ambiente escolar.

Os autores apontam que as diretrizes educacionais, o currículo escolar, as práticas de avaliação e planejamento, além de outras questões emergentes, são elementos fundamentais nesse processo de socialização profissional. Eles ressaltam que cada experiência de socialização é única, influenciada por uma série de fatores que vão além do ambiente de trabalho, incluindo o contexto sociocultural e as políticas educacionais vigentes.

Observe-se, portanto, que os três conjuntos de autores, partindo das premissas de Dubar, reconhecem a complexidade da socialização profissional docente e a importância do ambiente institucional no aprendizado docente. Enquanto Silva (2016) foca na interação entre saberes técnicos e culturais, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) enfatizam o papel da estrutura e organização escolar. Bragança e Morais (2021), por sua vez, destacam a singularidade e subjetividade do processo de socialização.

USC DE COMPOSTELA

Essas diferentes abordagens refletem a multifacetada natureza da socialização profissional docente, evidenciando que o processo de aprendizado, que se dá ao longo do seu

desenvolvimento profissional, é um processo dinâmico, moldado por uma variedade de fatores contextuais e também individuais. Dentre estes fatores, as sociabilidades travadas através na Internet através das redes sociais são uma realidade do mundo contemporâneo, exigindo reflexões a seu respeito.

Ora, os avanços vertiginosos da sociedade contemporânea rumo à digitalização das relações sociais, têm colocado de forma urgente a discussão acerca da mediação digital na socialização e no desenvolvimento profissional dos docentes. Este tema tornou-se particularmente presente após o contexto pandêmico da COVID19.

> A aparição da internet e das redes sociais propiciou a geração de novos modos de se comunicar, interagir e, igualmente, aprender. Este fato foi ainda mais acentuado devido às condições de isolamento que foram geradas durante a pandemia da COVID-19, aumentando inclusive o seu uso neste período (Alwafi, 2021, apud Marcelo Garcia & Marcelo-Martinez, 2023, p.18).

A despeito da importância que as redes sociais assumiram nas sociabilidades docentes, o debate ainda é praticamente incipiente no Brasil. Boa parte do que encontramos de referências para balizar esta discussão em nosso trabalho, apuramos a partir da recente coletânea coordenada por Marcelo e Marcelo-Martinez e publicada em agosto de 2023 em Barcelona. Não por acaso, no capítulo que abre a coletânea, Marcelo e Marcelo-Martinez (2023) destacam o papel crescente das redes sociais digitais e das ferramentas disponíveis na internet para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os autores recordam que as plataformas sociais e ferramentas da web, estão proporcionando novas formas de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo a criação de relações significativas entre docentes e o compartilhamento de experiências, ideias e reflexões.

Na esteira deste raciocínio, observamos que a integração das redes sociais na esfera educacional, embora não tenha sido a intenção original dessas plataformas, tem demonstrado ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional dos educadores. As pesquisas indicam que as redes sociais facilitam conexões significativas entre profissionais da educação e oferecem um espaço para compartilhar práticas docentes eficazes. Tess (2013) destaca a habilidade dessas plataformas em promover relações entre educadores, algo que transcende a ideia inicial de sua criação.

O aumento da participação dos professores em espaços sociais online reflete uma tendência crescente em valorizar a interação nesses ambientes como um catalisador para o desenvolvimento profissional. Redes sociais possibilitam aos docentes a oportunidade de se conectar com colegas, compartilhar experiências, recursos e conhecimentos, além de discutir aspectos específicos da prática docente. Kamalodeen e Jameson-Charles (2016) observam essa dinâmica crescente e reconhecem seu potencial para o aprimoramento profissional.

Diversas plataformas, como Facebook, Instagram e Twitter (atual X), têm sido analisadas quanto ao seu uso por educadores. Hart e Steinbrecher (2011) investigaram o uso do Facebook por docentes, enquanto Carpenter e outros (2020) focaram no Instagram. Porém, é o Twitter que se destaca, conforme observam Luo e outros (2020), como a principal plataforma digital para a criação de redes profissionais de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento. Os docentes percebem o Twitter não apenas como um canal para interação com estudantes ou famílias, mas principalmente como uma ferramenta para impulsionar seu desenvolvimento profissional. Holmes e outros (2013) ressaltam que os professores valorizam a comunicação imediata disponível no Twitter, que ajuda a superar o isolamento profissional e fomenta a criação de uma comunidade colaborativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por outro lado, as redes sociais têm desempenhado um papel crucial no enriquecimento das oportunidades de aprendizado para professores, transformando-se em uma plataforma vital para o desenvolvimento de seu capital social, conforme destacado por Rehm e Notten (2016). Elas oferecem um terreno fértil para a criação de interações, tanto estáveis quanto temporárias, permitindo que os docentes coletem recursos valiosos e obtenham informações de colegas considerados relevantes, como observado por Fox e Wilson (2015). Além disso, as ferramentas associadas à web têm proporcionado aos educadores novas formas de aprendizado e desenvolvimento profissional, como apontado por McLoughlin (2013) e Nykvist e Mukherjee (2016). Neste sentido, Evers e outros (2016) destacam a importância da tecnologia em mediar atividades no local de trabalho, incluindo a atualização de conhecimentos, experimentação, reflexão, feedback, e colaboração com colegas com o objetivo de aprimorar o ensino e a gestão escolar.

Além de oferecer acesso a recursos e informações, as redes sociais facilitam o estabelecimento de relações bidirecionais e multidirecionais, que podem ser tanto ocasionais quanto duradouras entre os professores. Este aspecto é crucial para a formação e o fortalecimento do capital social, conforme mencionado novamente por Rehm e Notten (2016). Contudo, a geração de capital social por meio das redes sociais não se restringe apenas à troca e difusão de informações. Adler e Kwon (2002), juntamente com Seok-Woo e Adler (2014), observam que o capital social também pode ser analisado através da influência, controle e poder que são concedidos às pessoas dentro de uma rede informal.

Para compreender como as redes sociais geram capital social, é essencial considerar os três elementos identificados por Nahapiet e Ghosha (1998): *estrutura, relações e cognição.* A estrutura diz respeito à configuração da rede, incluindo sua morfologia, densidade e hierarquias internas entre os membros. A dimensão relacional aborda as interações que ocorrem dentro da rede, enquanto a dimensão cognitiva se refere aos conteúdos, recursos, interpretações e sistemas de significados compartilhados pelos membros da rede.

Por certo, as redes sociais digitais têm revolucionado a maneira como os docentes interagem e aprendem, estabelecendo relações significativas que transcendem os limites físicos das salas de aula e do ambiente escolar como um todo. Essas plataformas têm facilitado a criação de espaços de afinidade, onde os professores compartilham experiências, ideias, concepções e reflexões. Van den Beemt e outros (2018) destacam que, para os educadores ativos nessas redes, o aprendizado e a troca de informações tornam-se uma extensão de seu trabalho, continuando além do horário escolar.

Esses espaços de afinidade, como conceituados por Gee (2005), proporcionam condições ideais para o aprendizado informal dos docentes. Eles podem se manifestar tanto em ambientes físicos, onde os professores se reúnem para discutir temas de interesse comum, quanto em plataformas virtuais. As redes sociais digitais permitem a formação de comunidades onde os educadores de diversas localidades podem se conectar para compartilhar e debater sobre temas educativos. Rosenberg (2016), Greenhalgh (2020), Curwood (2013) e outros, ressaltam a importância desses ambientes virtuais na facilitação do encontro de professores com interesses similares.

Em outra perspectiva, Nahapiet e Ghosha (1998) identificam a liderança como um aspecto crucial na estrutura de uma rede, especialmente no contexto das redes sociais no aprendizado docente. Dentro de cada rede, existem indivíduos que desempenham papéis de destaque, sendo reconhecidos como líderes de opinião. Estes líderes de opinião, ou docentes influentes, ocupam uma posição central e estratégica na rede. Eles detêm a capacidade de influenciar as atitudes e comportamentos dos outros de maneira significativa e duradoura, conforme salientado por Del-Fresno Garcia e outros (2016).

USC DE COMPOSTELA

A influência desses líderes de opinião não se baseia apenas na sua posição central na rede, mas também na aceitação e reconhecimento de outros membros, frequentemente atores periféricos, que os veem como figuras influentes. Wang e Fikis (2019) destacam a importância dessa aceitação para o exercício efetivo do papel de líder de opinião. Os docentes influentes são fundamentais nas redes sociais educacionais, pois guiam e moldam as discussões, incentivam o compartilhamento de recursos e práticas, e desempenham um papel vital na formação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem coesa e engajada.

Portanto, ao analisar a importância das redes sociais no aprendizado docente, é essencial considerar o papel dos líderes de opinião. Eles são catalisadores na troca de conhecimentos, na promoção de novas práticas educacionais e na formação de uma comunidade profissional colaborativa e dinâmica. Essa liderança, quando exercida de forma eficaz, não apenas fortalece a rede existente, mas também inspira a evolução contínua do aprendizado e do desenvolvimento profissional no campo da educação.

Destarte, as reflexões acerca das sociabilidades docente em redes digitais, uma realidade indiscutível do mundo contemporâneo, destacam que as redes sociais emergem como um elemento central no desenvolvimento profissional dos professores, não apenas como fonte de informação e aprendizado, mas também como um meio de construir e fortalecer relações profissionais e capital social. Essa dimensão multifacetada das redes sociais reflete seu papel vital na educação contemporânea, permitindo que os educadores expandam suas redes de conhecimento, colaborem de maneira mais efetiva e influenciem positivamente o ambiente educacional.

Sem dúvida, as redes sociais também podem ser utilizadas de forma negativa, para a disseminação de desinformação e discursos de ódio. Este dado, alarmante em todo o mundo conectado digitalmente, coloca em pauta a necessidade da sua regulação. Todavia, este aspecto não oblitera o fato de que as sociabilidades em redes digitais se tornaram parte do cotidiano dos docentes, permitindo novas formas de aprendizado e integrando os diferentes aspectos da cultura escolar.

2.3. CULTURA EM AMBIENTE ESCOLAR: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Embora as escolas apresentem uma diversidade de características e práticas, é plausível considerá-las como instituições detentoras de culturas próprias. Esta cultura escolar é delineada por uma série de elementos fundamentais que contribuem para sua identidade única.

De acordo com Silva (2006), primeiramente, os atores desempenham um papel crucial nesse cenário cultural. Famílias, professores, gestores e alunos não são apenas participantes passivos, mas agentes ativos que moldam e são moldados pela cultura escolar. Cada grupo traz suas próprias experiências, expectativas e valores, enriquecendo o tecido cultural da escola.

Além disso, os discursos e as linguagens utilizadas no ambiente escolar constituem uma parte significativa de sua cultura. Os modos de conversação e comunicação adotados pelas escolas não apenas facilitam a troca de informações, mas também refletem e reforçam normas, valores e crenças. Essa linguagem pode variar consideravelmente, dependendo do contexto escolar, influenciando a forma como os membros da comunidade escolar interagem e se compreendem.

As instituições, compreendendo a organização escolar e o sistema educativo mais amplo, também são componentes vitais da cultura escolar. A maneira como uma escola é organizada, as políticas que adota, e seu enquadramento dentro do sistema educativo mais amplo têm um impacto profundo na cultura que se desenvolve dentro de suas paredes. Estes aspectos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

institucionais podem moldar práticas pedagógicas, relações interpessoais e até mesmo a identidade da escola (Silva, 2006).

Assim, as práticas escolares, que são essencialmente pautas de comportamento que se consolidam ao longo do tempo, são indicativos claros da cultura de uma escola. Estas práticas incluem tudo, desde métodos de ensino e aprendizagem até normas de comportamento e rituais escolares. Elas não só transmitem conhecimento, mas também valores e tradições, desempenhando um papel central na definição da atmosfera e do caráter de uma instituição escolar. Refletir sobre estas questões requer, primeiramente, a compreensão teórica do conceito de cultura e seus usos para o entendimento das sociabilidades docentes no contexto da cultura escolar.

2.3.1. Cultura: a trajetória de um conceito

O conceito de cultura, fundamental na disciplina de Antropologia, evoluiu significativamente ao longo dos séculos, refletindo mudanças nas perspectivas sociais, filosóficas e científicas. Laraia (2001) destaca que que, no final do século XIX, antropólogos, especialmente os norte-americanos, começaram a formular a ideia de cultura como um objeto de estudo científico. Franz Boas, uma figura central neste desenvolvimento, ajudou a estabelecer a Antropologia Cultural nos Estados Unidos em contraste com a Antropologia Social de tradição britânica, que se concentrava mais nas relações sociais.

Historicamente, o termo "cultura" tem suas raízes na civilização ocidental, com origens na Grécia antiga, onde possuía duas significações principais. A ideia de cultura alinha-se com a concepção de *formação,* discutida anteriormente neste trabalho, através de Jaeger (1999). De um lado, cultura era sinônimo de "educação" (Paidéia), representando o cultivo do espírito humano e a formação da personalidade moral e virtuosa. Este aspecto da cultura, centrado em valores morais e um ideal normativo de humanidade, era um atributo da aristocracia grega, destacando-se da cultura do povo comum.

Por outro lado, cultura também se referia ao "cultivo da terra", simbolizando o trabalho do povo e a sua ligação com a terra. Gonçalves (2011) assevera que essa dualidade de significados revela uma distinção entre os grupos sociais na Grécia antiga, onde a cultura da aristocracia era diferenciada da cultura do povo trabalhador. Este contraste não era apenas uma questão de classe ou poder social, mas também refletia uma diferenciação no plano espiritual e corporal entre os indivíduos.

A evolução do conceito de cultura é marcada por transformações significativas que refletem as mudanças nos projetos políticos e sociais ao longo da história. Na Grécia Antiga, o termo cultura estava intrinsecamente ligado ao conceito de *Areté*, ou virtude, e estava entrelaçado com o projeto imperialista do mundo grego. Posteriormente, no final do século XIX, o termo evoluiu para incorporar o sentido de civilização, alinhando-se com os interesses imperialistas europeus e com a expansão do modo de produção capitalista para regiões fora da Europa, como África, Indonésia e América do Sul. Esse período também coincide com a institucionalização da antropologia como disciplina acadêmica em países como Inglaterra, Estados Unidos e França (Gonçalves, 2011).

No decorrer da história da antropologia, o conceito de cultura começou a ser formulado a partir do embate entre duas principais concepções: a cultura como sinônimo de civilização, derivada da tradição iluminista francesa do século XVIII, e a cultura entendida a partir da tradição romântica alemã como sinônimo de *Kultur*. Na concepção iluminista, cultura é vista como uma conquista progressiva e cumulativa, exclusivamente humana, onde os seres humanos são considerados semelhantes em potencial, todos capazes de criar civilização. Esta visão está

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fundamentada no domínio da razão, entendida como o principal atributo que distingue os humanos de outros animais (Laraia, 2006; Gonçalves, 2011).

Para Elias (1990), estas duas concepções de cultura refletem um contraste entre uma visão universalista de progresso humano, na qual a cultura é vista como uma jornada linear em direção à civilização, e uma perspectiva que valoriza as especificidades culturais e históricas de diferentes povos. A tensão entre essas visões revela a complexidade e a riqueza do conceito de cultura, que não pode ser reduzido a uma única definição ou entendimento.

O desenvolvimento do conceito de cultura ao longo do tempo, portanto, não é apenas uma questão de mudança semântica, mas reflete um profundo embate ideológico e teórico que tem implicações significativas para como entendemos as sociedades humanas e suas interações.

Igualmente, a trajetória do conceito de cultura na antropologia reflete um embate intelectual profundo, moldado por contextos históricos e políticos específicos. No final do século XIX, predominou na Europa, especialmente na França e na Inglaterra, uma concepção de cultura associada à ideia de civilização. Esta perspectiva era universalista e etnocêntrica, alinhando-se com projetos políticos colonialistas e refletindo o cenário intelectual da época (Gonçalves, 2011).

Em contraste com essa visão, a tradição romântica alemã ofereceu uma abordagem diferente, propondo o conceito de cultura como *Kultur*. Conforme abordado por Elias (1990) e também por Kuper (2002), este termo, associado ao *Geist* (espírito), remetia a tradições e valores nacionais específicos, destacando-se contra as forças do progresso e materialismo. *Kultur*, enfatizava valores espirituais, as artes e os trabalhos manuais em oposição à ciência e à tecnologia. Este conceito ressaltava a singularidade dos valores e práticas culturais de cada nação.

Esse embate entre civilização e *Kultur* é um reflexo clássico da tensão constitutiva da história do pensamento antropológico, oscilando entre o universalismo e o particularismo. A antropologia norte-americana, influenciada pela tradição idealista alemã, adotou a segunda concepção, enfatizando o relativismo cultural e as particularidades de cada grupo social. Esse movimento marcou uma mudança significativa na disciplina, afastando-se de uma visão universalista e aproximando-se de uma abordagem que valoriza as diversidades culturais e sociais (Gonçalves, 2011). Assim, tal qual o entendemos atualmente, o conceito de cultura foi originalmente formulado por Edward Tylor (1832-1917), a partir da síntese entre *kultur* e *Civilização.*

> No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade".1 Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. (Laraia, 2001, p.14)

O conceito de cultura é dinâmico e passou por diversas transformações no processo mesmo de construção histórica da Antropologia. Clifford Geertz, por exemplo, oferece uma perspectiva essencialmente semiótica. Geertz (1989), entende a cultura como um contexto significativo, um ambiente no qual eventos, instituições, comportamentos e processos são intensamente descritos

USC DE COMPOSTELA

e interpretados. Ele propõe uma compreensão da cultura não em termos de relações mecânicas de causa e efeito, mas como um campo de significados e símbolos construídos pelos indivíduos.

Essa abordagem rejeita a ideia de que a cultura simplesmente determina a ação ou vice-versa; em vez disso, foca no significado transmitido nas experiências e ações humanas. Geertz argumenta que a análise cultural não busca leis, como em ciências experimentais, mas sim o entendimento e interpretação de significados. Nesse sentido, as culturas podem ser vistas como textos escritos socialmente, tecidos por significados construídos pelos seres humanos.

A visão de Geertz ressalta que a cultura, enquanto dimensão simbólica, está intrinsecamente ligada à ação, refletindo seu caráter historicamente enraizado e dinâmico. Portanto, entender a cultura implica entender os significados e símbolos que as pessoas criam e compartilham no decorrer de suas interações sociais e históricas.

Os estudos de Geertz abriram caminho para a constituição de uma nova disciplina, denominada de "Estudos Culturais". Conforme destaca Kuper (2002), a nova disciplina, de natureza interdisciplinar, trouxe para a sua órbita as mais diferentes esferas de produção simbólica tais como as artes visuais, a literatura, artes negras da mídia e cultura popular. Foi, pois, pelas possibilidades abertas pelos Estudos Culturais que a *Escola* pôde ser estudada como um espaço produtor de *culturas*, instigando a produção de pesquisas de inspiração antropológica em âmbito escolar.

2.3.2. A etnografia escolar

A etnografia, uma metodologia central na pesquisa antropológica, é um processo de estudo e descrição detalhada de culturas e comunidades. Esta abordagem procura compreender as sociedades e grupos humanos a partir de uma imersão profunda do pesquisador no contexto cultural em questão.

Sua importância na Antropologia reside na capacidade de revelar as nuances e complexidades de culturas e sociedades, muitas vezes desvendando aspectos que poderiam permanecer ocultos em estudos mais superficiais. A etnografia possibilita a compreensão de como os membros de uma comunidade interpretam suas próprias vidas, suas relações com os outros e com o mundo ao seu redor. Este método proporciona uma visão interna e em primeira mão dos padrões de comportamento, sistemas de valores e estruturas sociais.

A aplicação da etnografia na Antropologia tem sido fundamental para desafiar suposições e preconceitos, contribuindo para uma visão mais empática e menos etnocêntrica das diversas formas de vida humana. Além disso, a etnografia não se limita à Antropologia; ela é empregada em várias outras disciplinas, como Sociologia, Educação e Estudos Culturais, onde fornece insights valiosos sobre as dinâmicas de grupos e instituições específicos, como é o caso da etnografia escolar.

A etnografia escolar desempenha um papel crucial na compreensão das dinâmicas internas de escolas e salas de aula. Ela se concentra em explorar como os indivíduos interagem com o conhecimento e a cultura escolar. Essa abordagem etnográfica na educação, particularmente no ambiente da escola, capacita os pesquisadores a desenvolver uma perspectiva mais aprofundada e sensível às complexidades que caracterizam este ambiente.

No cerne deste tipo de estudo, a etnografia escolar reconhece o conhecimento como um entrelaçamento de dimensões culturais, marcado por contradições intrínsecas ao espaço-tempo da escola. Segundo Lopes (1999), o conhecimento escolar não deve ser visto isoladamente, mas sim como parte de um espectro mais amplo de saberes sociais. Este conhecimento é selecionado de uma cultura social mais abrangente e passa por um processo de transposição didática e disciplinarização. Ao mesmo tempo, diferencia-se de outros saberes sociais, como o

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

conhecimento científico, o cotidiano ou os saberes populares. Portanto, o conhecimento escolar se define em relação a estes outros saberes, estabelecendo um campo de embate e distinção.

Ao explorar a etnografia escolar, é fundamental considerar a interseção entre conhecimento e cultura, sob a perspectiva etnográfica ancorada na Antropologia. Esta abordagem permite investigar os espaços educacionais de maneira que, conforme sugere Dauster (2007), se possa construir um saber híbrido ou de fronteira, proporcionando uma visão mais complexa sobre os fenômenos educacionais. Mattos e Castro (2005) reforçam que adotar a etnografia como abordagem teórico-metodológica para estudar os processos de construção da realidade escolar oferece ao pesquisador ferramentas para um entendimento aprofundado desse espaço.

Neste contexto, o pesquisador imerge nos ambientes escolares buscando compreender os cenários e processos que se desenvolvem internamente. André (1997) argumenta que a etnografia permite ao pesquisador entender os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e contestação, ao mesmo tempo em que se observam os conhecimentos, atitudes, valores, crenças, e as maneiras como a realidade e o mundo são percebidos e reelaborados.

Seguindo o pensamento de Geertz (1989), pesquisar “a escola na escola” desponta como uma maneira de retratar a realidade estudada o mais fielmente possível. Geertz esclarece que o antropólogo não estuda “as aldeias”; ele estuda “nas aldeias”. Isso indica que o local de estudo é o cenário vivencial, e não meramente um objeto de estudo distante. Essa abordagem possibilita que os leitores, que não estiveram "lá", façam suas próprias interpretações sobre a escola, compreendendo as experiências, valores e processos que moldam a realidade de alunos e professores. Dessa forma, a etnografia escolar transcende a mera observação, tornando-se um meio poderoso para revelar a complexidade e a riqueza dos ambientes educacionais.

Mattos (2017) realça a crescente relevância da etnografia no contexto acadêmico, especialmente em períodos turbulentos e incertos. A autora argumenta que esta abordagem tornou-se uma ferramenta indispensável para dar significado à pesquisa educacional tanto *na* quanto *sobre* a escola. A autora também sublinha a capacidade única da etnografia de descobrir histórias inesperadas e desafiadoras, aquelas que questionam e expandem as teorias pré-estabelecidas. O encanto e o enigma da jornada etnográfica residem justamente na sua habilidade de revelar narrativas que vão além do esperado, confrontando e enriquecendo o entendimento acadêmico. Esta busca por histórias que fogem ao comum não só desafia as teorias existentes, mas também promove uma compreensão mais profunda e matizada da realidade educacional. Ao abraçar o inesperado e o não convencional, a etnografia oferece uma perspectiva renovada sobre a complexidade e a diversidade das experiências escolares, iluminando aspectos que métodos mais tradicionais poderiam negligenciar ou subestimar. Nesse sentido, a etnografia não apenas contribui para o campo da educação com descobertas significativas, mas também redefine a maneira como entendemos e nos aproximamos da pesquisa educacional.

A incorporação da etnografia na pesquisa em educação no Brasil, especialmente no contexto urbano, teve suas raízes e desenvolvimento marcantes na Antropologia urbana durante os anos 1980 e 1990. De acordo com Gomes e Faria (2015), este movimento foi fortemente influenciado pelos trabalhos e concepções de Gilberto Velho e Roberto DaMatta, que propuseram abordagens inovadoras sobre a inserção do etnógrafo em campos de pesquisa que variavam em graus de familiaridade e proximidade.

No cerne dessas investigações, evidenciou-se a necessidade de os pesquisadores reconhecerem tanto seu desconhecimento quanto sua familiaridade com as situações e as pessoas no campo de estudo. Este reconhecimento desempenha um papel crucial, pois implica compreender o próprio mundo do pesquisador e seu modo de navegar nele. Conforme Wagner (2010) aponta, a etnografia impõe ao pesquisador o desafio de lidar com suas próprias

concepções e conceitos durante o trabalho de campo. Esta jornada etnográfica demanda uma revisão e identificação das demarcações históricas que envolvem a prática da etnografia e, igualmente, as perspectivas pessoais do pesquisador.

Wagner (2010, p. 46) também destaca a importância de desenvolver um senso de "objetividade relativa", reconhecendo que as culturas estudadas no campo possuem capacidades criativas igualmente válidas e importantes. Este princípio é essencial para garantir uma compreensão equilibrada e respeitosa dos contextos culturais em estudo. Assim, a etnografia escolar no Brasil, influenciada pela Antropologia urbana, evolui para uma prática que valoriza tanto a profundidade das experiências locais quanto a reflexão crítica sobre a posição e percepção do etnógrafo, garantindo assim uma abordagem mais holística e contextualizada na pesquisa educacional.

Abordar a totalidade das contribuições de diversos autores e linhas de pesquisa para uma revisão abrangente e justa da etnografia na pesquisa educacional no Brasil é uma tarefa hercúlea, dada a riqueza e a diversidade do campo. Autores como André (1997), Dauster (1996), Green, Dixon e Zaharlick (2005), Bueno (2007) e A. Oliveira (2013) oferecem uma variedade de perspectivas e abordagens que, mesmo interagindo de maneira indireta, enriquecem significativamente o estudo da etnografia escolar.

Influências da antropologia e da educação americana, como destacado por Heath (1983), sublinham a importância de realizar investigações tanto nas comunidades quanto nas escolas, atentando para as diferenças entre esses contextos e a não linearidade das inferências que podem ser feitas de um para o outro. A obra de Erickson e Mohatt (1982) ressalta a sensibilidade às diversas orientações culturais presentes em um mesmo contexto escolar e a necessidade de dialogar com essas diferentes lógicas. Por sua vez, Mehan (1979) aborda a escola como um contexto de práticas específicas que também devem ser aprendidas pelos estudantes.

Na Sociologia da Educação britânica, especialmente na obra de Woods (1986), a etnografia escolar é influenciada pelo interacionismo simbólico, concentrando-se nas restrições impostas pela vida institucional a professores e alunos, e em como suas ações respondem, resistem ou sobrevivem a essas constrições. O trabalho pioneiro de Willis (1977) traz um olhar sobre as questões identitárias, sempre presentes nas dinâmicas escolares e sociais.

No contexto sul-americano, destacam-se os trabalhos de Rockwell (1995, 1999), que focam na dimensão cotidiana das práticas escolares, marcadas por processos de dominação e apropriação, e na historicidade dos contextos de interação, suas mudanças, as relações de poder e as dinâmicas da vida cotidiana, mesmo dentro de um *setting* institucional. A abordagem de Rockwell realça a importância da cotidianidade, tanto na comunidade quanto nas chamadas situações de aprendizagem informal.

Este panorama bibliográfico revela a complexidade e a riqueza da etnografia escolar, mostrando como diferentes abordagens e contextos contribuem para uma compreensão mais profunda e multifacetada da realidade educacional.

Por fim, cabe salientar que Borges (2019) destaca a relevância da etnografia escolar como um meio de desvendar aspectos cruciais do processo de escolarização, especialmente ao trazer à tona as vozes dos sujeitos envolvidos. Este método revela o entrelaçamento intrínseco entre a cultura e a produção do conhecimento, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade da escola. Essa reflexão é enriquecida pelas explicações e perspectivas dos sujeitos, oferecendo insights valiosos sobre a natureza da educação e seu impacto na sociedade.

Além disso, a etnografia aproxima o pesquisador da realidade vivida nas escolas, permitindo-lhe acessar e compreender as múltiplas experiências escolares existentes. Essa imersão profunda oferece achados de pesquisa que podem servir de referência para a formulação de políticas públicas em educação. O objetivo é assegurar a qualidade dos processos

UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

educacionais e promover uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade que constitui cada sujeito.

Portanto, a etnografia escolar se estabelece como uma ferramenta poderosa não apenas para o entendimento acadêmico, mas também como um guia prático para a implementação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Ao valorizar as vozes dentro do ambiente escolar, ela ilumina os caminhos para uma educação que reconhece e celebra as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e compreensiva.

2.4. TRABALHO, AÇÕES COLETIVAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

2.4.1. O trabalho como instrumento da transformação humana

Refletir acerca do processo de formação docente, implica, necessariamente, colocar em tela o exercício da docência, ou seja, o trabalho realizado pelo profissional da educação. Da mesma forma, decorre desta reflexão a exigência de pensar o conceito mesmo de *trabalho,* com vistas a entende-lo dentro do universo escolar e da formação do professor.

Ora, o trabalho pode ser analisado sob as mais diferentes óticas. No campo do marxismo, porém, possui duas perspectivas fundamentais. A primeira perspectiva diz respeito à relação estabelecida entre o ser humano e a natureza ao longo da história, em que o trabalho é compreendido como a ação humana de transformar a natureza em algo útil para si. Nesse sentido, o trabalho implica não apenas na modificação do ambiente natural, mas também na transformação do próprio ser humano que o realiza.

A produção humana é, assim, resultante do processo de trabalho, uma atividade consciente em que o ser humano intervém na natureza em conjunto com outros indivíduos, com o objetivo de transformá-la. Nesse processo, são gerados bens materiais e imateriais que suprimem as necessidades dos seres humanos, os quais se apropriam desses produtos, configurando, assim, sua humanidade enquanto seres histórico-sociais. Essa distinção fundamental em relação aos animais é viabilizada pelo trabalho, o qual emancipa o ser humano do domínio puramente animal da natureza, possibilitando a criação de um mundo humanizado e cultural que é produzido pelos próprios seres humanos como expressão de sua criatividade intrínseca.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências adormecidas e sujeita e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 2004, p. 36)

De acordo com Marx, o processo de trabalho é caracterizado pela intervenção consciente do ser humano na natureza, visando à satisfação de suas necessidades. Por meio da aplicação de conhecimentos, habilidades e esforço físico, o trabalhador transforma os recursos naturais em produtos úteis. Essa atividade produtiva ocorre em conjunto com outros indivíduos, uma vez que o trabalho é socialmente organizado e requer a cooperação entre os seres humanos.

Através do trabalho, são produzidos tanto bens materiais - como alimentos, roupas e moradias - quanto bens espirituais, como arte, cultura e conhecimento. Esses produtos do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

trabalho são apropriados pelos seres humanos, tornando-se parte integrante de suas vidas e de suas identidades. Dessa forma, o trabalho desempenha um papel central na construção da humanidade dos indivíduos, pois é por meio da produção e apropriação desses produtos que os seres humanos se desenvolvem e se constituem como seres histórico-sociais.

Uma das características distintivas do trabalho humano em relação aos animais é a capacidade de criação e transformação consciente. Ao interagir com a natureza por meio do trabalho, o ser humano transcende a simples reprodução de suas necessidades biológicas e desenvolve uma esfera cultural e criativa. Essa dimensão humana emerge da capacidade de os seres humanos exercerem sua criatividade, inventividade e imaginação para moldar o mundo de acordo com suas aspirações e necessidades.

> Os processos de trabalho como apresentaram em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma de vida, sendo igualmente comum a todas as formas sociais. (Marx, 2004, p. 46)

A segunda perspectiva refere-se à relação social entre os indivíduos na esfera do trabalho. Cada período histórico apresenta formas distintas de organização do trabalho, que refletem diferentes estruturas sociais. Exemplos elucidativos dessas diversas formas de organização do trabalho podem ser encontrados nos contextos feudal, escravocrata e assalariado. *De forma geral* e resumidamente, podemos inferir que no contexto feudal, o trabalho estava intrinsecamente ligado às relações de servidão e vassalagem. Os camponeses realizavam trabalho agrícola nos feudos, submetendo-se aos senhores feudais em troca de proteção e acesso à terra. Essa organização do trabalho refletia uma estrutura social hierárquica e baseada em relações de dependência pessoal.

Já no contexto escravocrata, o trabalho era realizado por escravos, considerados propriedade dos seus senhores. Nesse sistema, os escravos eram explorados de forma brutal e privados de sua liberdade, sendo forçados a trabalhar nas mais diversas atividades econômicas. A organização do trabalho nesse período baseava-se na posse e exploração dos corpos dos escravos, perpetuando uma estrutura social profundamente desigual.

Com o surgimento do sistema assalariado, o trabalho adquire uma nova configuração. Nessa forma de organização do trabalho, os indivíduos vendem sua força de trabalho em troca de um salário. O trabalhador assalariado se torna uma mercadoria, sendo submetido às relações de emprego e às condições impostas pelo capitalista, que detém os meios de produção. Essa estrutura de trabalho assalariado gera novas formas de exploração e desigualdade, embora também possibilite lutas e movimentos pela melhoria das condições de trabalho.

É importante ressaltar, contudo, que essas diferentes formas de organização do trabalho não são estanques nem lineares, e sim moldadas por contradições, conflitos e transformações históricas. O que nos interessa mais de perto é perceber que ao analisarmos o trabalho sob essas duas perspectivas – a relação homem-natureza e a relação social entre os indivíduos – podemos compreender a sua complexidade e as transformações que ocorrem ao longo do tempo. O trabalho não se limita à mera transformação da natureza, mas também implica na transformação do próprio ser humano. Além disso, as diferentes formas de organização do trabalho refletem as estruturas sociais e as relações de poder vigentes em cada período histórico. O estudo dessas perspectivas nos permite compreender as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que permeiam o trabalho em suas variadas manifestações históricas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sob o capitalismo, a ideia de trabalho sofre distorções significativas, levando à alienação do trabalhador. Neste contexto, indivíduos encontram-se separados dos produtos de seu labor, sem controle sobre os resultados de suas atividades, o que os reduz a componentes insignificantes dentro do vasto mecanismo capitalista. Esta condição, descrita por Marx, manifesta-se na perda do trabalhador de conexão com o fruto de seu esforço, transformando o trabalho de uma expressão de identidade para uma tarefa imposta externamente. A consequência disso é uma desumanização acentuada, com os trabalhadores se tornando alheios a si mesmos e meras peças de uma máquina, desprovidos de individualidade e voz.

De acordo com essa análise, a alienação não só impede a realização do potencial humano inerente ao trabalho, mas também o converte em uma fonte de exploração. Contudo, a superação desta condição é vista como possível através da luta de classes e da revolução.

Neste cenário, o trabalho possui o potencial de ser uma verdadeira expressão da humanidade individual. No entanto, as condições capitalistas atuais promovem uma realidade de alienação e exploração. Ao trazermos esta discussão para a contemporaneidade, enfrentamos um mundo de novos desafios marcados pela globalização econômica, elevados níveis de pobreza e a rápida introdução de novas tecnologias. Estes elementos impõem aprendizados inéditos e desafios significativos para a sociedade, incluindo o âmbito do trabalho docente, ao qual são destinadas exigências e responsabilidades diversas.

Por essa razão, acreditamos que a escola deve ser pesquisada, ouvida e, podemos dizer, também (re) construída na perspectiva de se transformar num ambiente carregado de processos socioeducacionais capazes de contribuir significativamente na formação humana dos sujeitos de modo pleno e integral, e não se limitar a ser um espaço apenas para a escolaridade das pessoas. Reduzir a escola a uma agência de transmissão de saberes formais, preocupada exclusivamente com os conhecimentos instrumentais, organizados pelas diversas áreas de conhecimento (matemática, língua portuguesa, geografia, entre outras) é desvirtuar sua verdadeira função social, pedagógica e política. É certo que esses conhecimentos são fundamentais para a construção das competências e habilidades; contudo, em nosso entendimento são insuficientes e limitados quando se pretende a formação integral dos seres humanos.

Os seres humanos se constituem em contextos históricos e culturais, a partir de processos relacionais que estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. É nessa relação interativa e dialógica que se diferenciam dos outros animais e é por isso que, em nosso entendimento, a escola por ser um local de formação, deve ser também um espaço de confrontação e diálogo de saberes, sejam formais, informais, particulares, populares ou científicos. É por meio desse diálogo e dessa confrontação que novos saberes serão construídos (González Rey, 2004). Mas esses novos saberes deverão ter um sentido, um valor, uma importância significativa para a vida das pessoas, para que cada uma possa ter maior possibilidade de intervenção na sociedade e, consequentemente, torná-la menos fria e mais humanizada.

A saída para essa viabilidade educativa pode estar em confrontar as amarras da escola e explorar as possibilidades das ações coletivas e relações humanas *dentro dela*, principalmente nos momentos interativos tais como: formação continuada, no horário do intervalo, no planejamento e em outros contextos privilegiados tanto de tensões quanto de consensos, tendo em vista a condução das atividades educativas.

Neste sentido, a alternativa da *convivencialidade* proposta por Ivan Illich é extremamente interessante para explorar as possibilidades das ações coletivas no ambiente escolar. Em que pese as posições controversas do pensador em sua defesa de uma "não

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escola"[11], já na década de 1970, Ivan Illich reconhecia a necessidade de propor uma solução para a desumanização no âmbito do processo educativo, em contraposição à produtividade industrial, a qual resulta na alienação do trabalho, limitando sua capacidade de promover mudanças significativas.

> O sistema escolar me parece o exemplo típico de um cenário que se repete em outros campos do complexo industrial: trata-se de produzir um serviço, chamado de utilidade pública, para satisfazer uma necessidade chamada elementar. Em seguida, nossa atenção se voltou para o sistema de assistência médica obrigatória e o sistema de transporte, que, ao ultrapassar um certo limiar de velocidade, também se tornam, à sua maneira, obrigatórios. A superprodução industrial de um serviço tem efeitos secundários tão catastróficos e destrutivos quanto a superprodução de um bem. Portanto, nos encontramos diante de uma série de limites para o crescimento dos serviços de uma sociedade; assim como no caso dos bens, esses limites são inerentes ao processo de crescimento e, portanto, inexoráveis. (Illich, 1976, p.3)

A ideia de convivencialidade diz respeito à capacidade das pessoas de viverem e interagirem em comunidades autônomas, onde têm controle sobre as ferramentas e tecnologias utilizadas. Como visto na citação acima, ele argumentava que, na sociedade moderna, muitas instituições, como a educação, a medicina e os sistemas de transporte, se tornaram excessivamente burocratizadas e centralizadas, privando as pessoas da capacidade de agir e tomar decisões em relação às suas próprias necessidades.

Illich criticava o excesso de especialização e profissionalização nessas instituições, argumentando que elas desempoderavam as pessoas e restringiam a sua liberdade. Ele defendia a ideia de que as pessoas deveriam ter acesso a ferramentas simples e adequadas às suas necessidades locais, em vez de dependerem de sistemas complexos e centralizados. Para ele, a convivencialidade era uma forma de resistência às estruturas dominantes e uma busca pela autonomia e liberdade individual.

> Por convivencialidade entendo o inverso da produtividade industrial. Cada um de nós define-se pela relação com os outros e com o ambiente, assim como pela sólida estrutura das ferramentas que utiliza. Estas podem ordenar-se numa série contínua cujos extremos são a ferramenta como instrumento dominante e a ferramenta convivencional. A passagem da produtividade para a convivencialidade é a passagem da repetição da carência para a espontaneidade do dom. A relação industrial é reflexo condicionado, uma resposta estereotipada do indivíduo às mensagens emitidas por outro usuário que jamais conhecerá, a não ser por um meio artificial que nunca compreenderá. A relação convivencial, por outro lado sempre nova, é ação de pessoas que participam na criação da vida social. A mudança da produtividade para a convivencialidade substitui um valor técnico por um valor ético, um valor material por um valor adquirido. A convivencialidade é a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção, no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes. Quando uma sociedade, não importa qual, repele a convivencialidade para atingir um certo nível, transforma-se em presa da carência,

[11] Ivan Illich e Paulo Freire travaram calorosos debates sobre educação, escolarização e conscientização no período em que Illich viveu no México e esteve à frente do Centro Intercultural de Documentação – CIDOC. Derivam deste debate dois textos famosos, *"A escola, esta velha e gorda vaca sagrada: na América Latina ela abre um abismo de classes e prepara uma elite e com ela o fascismo"*, de 1968 e *"En América Latina, para qué sirve la escuela?"*, de 1973. Ambos resultaram no importante livro *"A Sociedade sem escola"*, inicialmente publicado em inglês e, em 1973, em espanhol. Illich defendia a desescolarização não apenas das instituições de conhecimento, mas também da sociedade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> dado que nenhuma hipertrofia da produtividade conseguirá satisfazer alguma vez as necessidades criadas e multiplicadas pela inveja. (1976, p. 25)

A proposta de convivencialidade de Illich, também está relacionado à crítica ao desenvolvimento excessivo e à dependência da tecnologia. Ele argumentava que a tecnologia, quando utilizada de forma convivencial, poderia capacitar as pessoas a serem mais autônomas e participativas, mas quando se tornava uma imposição institucionalizada, poderia alienar e controlar as pessoas.

Em suma, o conceito de convivencialidade de Ivan Illich enfatiza a importância da autonomia, liberdade e participação das pessoas em relação às instituições e sistemas sociais. Ele busca promover a ideia de que as pessoas devem ter o poder de moldar as estruturas sociais de acordo com suas necessidades locais e ter acesso a ferramentas e tecnologias que sejam apropriadas e controláveis por elas. A convivencialidade é vista, assim, como uma forma de resistência e busca pela autonomia frente às estruturas burocráticas e centralizadoras presentes na sociedade moderna. Logo, a metáfora do homem que só aperta parafusos em um ritmo alucinante da atividade industrial, encarnada magistralmente por Charles Chaplin no filme Tempos Modernos, de 1936, é uma descrição do que poderia ser o avesso da convivência e da socialização, numa sociedade em que o trabalho possa se realizar, efetivamente, como instrumento de libertação e criatividade.

2.5. AÇÕES COLETIVAS NA ESCOLA

As ações coletivas no âmbito escolar consistem, prioritariamente, na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a organização escolar, a formação continuada do docente e a aprendizagem dos alunos.

O trabalho coletivo na instituição escolar engloba diversas instâncias, como reuniões pedagógicas destinadas ao planejamento e o horário de estudo semanal. Embora a configuração dessas atividades coletivas possa variar entre as diferentes escolas, neste estudo, concentraremos nossa discussão no trabalho coletivo realizado principalmente nos momentos mencionados anteriormente. Esses momentos são considerados os mais frequentes na estrutura organizacional escolar e estão incorporados nas políticas educacionais de diversas secretarias municipais e estaduais.

As reuniões pedagógicas em escolas, principalmente nas que ofertam a educação básica, têm algumas especificidades: a) fazem parte do calendário de atividades previstas nas escolas; b) têm caráter administrativo, de planejamento e pedagógico; c) são obrigatórias, independentemente do interesse que os professores tenham sobre os assuntos tratados; d) tratam de temas muitas vezes determinados por instâncias superiores, como as Secretarias Municipais e/ou Estaduais ou o MEC, ao invés de temas escolhidos pelas comunidades.

Observa-se, contudo, uma falta de espaço para o trabalho coletivo nas escolas. Ainda que exista, é mal aproveitado, circunscrevendo-se às reuniões pedagógicas semanais, a hora-atividade e ao horário de estudo semanal.

Autores como Vasconcellos (2009) e Torres (2010), apontam que esses momentos funcionam para dar o balancete das festas realizadas na escola, ler decretos e portarias, chamar atenção do professor, distribuir materiais enviados pelo MEC e discutir problemas de caráter geral ou mesmo relacionados ao prédio da escola. Mas poderiam servir, perfeitamente, para socializar conteúdos de livros lidos e seminários dos quais os professores participam.

Além dos problemas já apontados, muitas vezes as equipes diretivas e o grupo de professores reclamam da resistência que alguns docentes têm a mudanças, o que é considerado prejudicial ao coletivo de trabalho. No entanto, a resistência não é privilégio dos professores,

mas também da sociedade, do sistema de ensino e da equipe escolar. Vasconcellos (2009) associa a resistência à "teimosia", ou seja, a "resistir à ideia de algo". Para esse autor, a sociedade resiste porque "teima" em não valorizar efetivamente a educação escolar. O sistema, por seu turno, "teima" em não ouvir os professores, insiste em mandar "pacotes", em não pagar o suficiente, em superlotar as salas de aula. Também "teima" a equipe, por insistir em ser autoritária; o diretor em cindir o pedagógico do administrativo", etc. Mesmo assim, o autor entende que a resistência a mudanças pode ser positiva na medida em que:

> [...] leva a refletir, aprofundar, a fundamentar melhor e evitar ampliação da margem de envolvimento com uma proposta que, apesar do desejo de acertar, poderia eventualmente estar equivocadas; possibilita resgatar os aspectos positivos do trabalho, o valor das práticas tidas até então; favorece não cair em modismos. (2009, p. 65)

Por outro lado, salienta o autor, tal resistência pode ser negativa, uma vez que existe o confronto entre a necessidade de profundas mudanças nas instituições de ensino e a passividade de muitos educadores que resistem à ideia de estudar mais, de valorizar o coletivo, de buscar soluções (ao invés de se queixar o tempo todo), de não se portar como dono de sua especialidade. Vasconcellos reconhece que tais resistências precisam ser contextualizadas. No entanto, observa que "também é preciso reconhecer o espaço de autonomia relativa do sujeito" (2009, p.65). O espaço da reunião pedagógica seria por excelência propício à mudança, ao confronto de sentidos, ao fortalecimento do coletivo.

Podemos inferir que a resistência pode, no entanto, ser também resultado de diferentes posições assumidas pelos membros da equipe pedagógica, como, por exemplo uma concepção diferente de educação e de seus objetivos, e não uma simples "teimosia", como diz Vasconcellos. Nesse caso, as reuniões pedagógicas seriam espaços para debates e produção de novas perspectivas, novos conhecimentos e nova maneira de se relacionar, de constituir e ser constituído por esse momento.

Vasconcellos também enfatiza que a reunião pedagógica pode despertar ou criar uma nova postura educativa. Em suas palavras:

> O trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, um sujeito isolado, lutando por uma ideia não vai muito longe. Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário. Devemos nos empenhar para consegui-lo, pois desta forma há condições para se criar na escola uma nova prática pedagógica e um novo relacionamento. (2009, p. 120)

As reuniões pedagógicas seriam espaço coletivos, propícios à reflexão crítica sobre a prática de sala de aula, sobre a formação continuada do docente e sobre a própria instituição. Ainda conforme Vasconcellos (2009), esse espaço se caracterizaria por:

- Troca de experiências:
  - Partilha de dúvidas, inquietações, angústias. Descoberta: o problema não é só comigo!
  - Partilha de esperanças práticas. Descoberta: o sonho de mudança não é só meu!
- Sistematização da própria prática; resgate do saber docente;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Pesquisa: a partir da reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, uma vez que corresponde a um problema localidade na realidade;
- Desenvolvimento de atitude de cooperação e corresponsabilidade;
- Elaboração de formas de intervenção pessoais (qualificadas pela reflexão conjunta) e/ou coletivas (possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis);
- Avaliação do trabalho;
- Replanejamento.

A caracterização do espaço feita pelo autor em tela, implica maior integração entre teoria e prática. A primeira, como decorrência das necessidades reais dos professores, seria também uma forma de valorização do saber acumulado pelos docentes, vistos como produtores de conhecimento. Vasconcellos (2009) insiste que as reuniões pedagógicas não poderiam se dar de forma esporádica ou com um espaçamento muito grande entre uma e outra. Ele propõe reuniões pedagógicas semanais, o que parece ser uma realidade distante de muitas escolas públicas.

Concordamos com o autor quanto ao aumento da frequência das reuniões, para oportunizar maior desenvolvimento profissional. No entanto, é claro que não basta ter o espaço: ele precisa ser bem utilizado. Do contrário, torna-se mais um componente da rotina burocrática da escola.

Essa visão é corroborada por Torres (2010) em sua pesquisa sobre as representações que os docentes têm sobre as reuniões pedagógicas. Conforme essa autora, os professores não parecem ver as reuniões como espaços "que estejam levando a construções coletivas de saberes; ao contrário, as problemáticas são discutidas com vistas à busca de soluções mais ou menos imediatas" (p. 49) e tais discussões são mais baseadas no senso comum do que a partir de reflexões sistematizadas. Porém, a autora diz que os professores têm a expectativa de que o espaço se torne fundamental por oportunizar o encontro com os pares, o trabalho coletivo e a discussão de questões tidas como essenciais em sua atividade profissional.

Outro modo de realizar as ações coletivas é por meio do horário de estudo semanal, em algumas regiões conhecidas como: hora-atividade ou horário de trabalho pedagógico. Destaque-se que a hora do estudo semanal é um importante espaço para o desenvolvimento de pesquisas, análises e avaliações das práticas pedagógicas e possibilidades para a realização do trabalho coletivo e de interação entre os professores.

Cabe destacar, porém que no caso brasileiro essa necessidade de formação remonta ao século XIX. Recorda Saviani que "a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogitou da organização da instrução popular" (2009, p.43). Atualmente, porém, tendo em vista as habilidades necessárias ao professor e o estabelecimento de um terço da jornada de trabalho destinada para pesquisa, estudo e avaliação, a hora de estudo semanal envolve mais que a simples discussão acerca dos problemas e das necessidades educacionais, ela se constitui em um espaço de formação no qual se relacionam o saber do professor e a sua experiência com as relações de sala de aula.

Mizukami e outros (2010), afirmam que os professores precisam trabalhar com os seus pares e necessitam de apoio e de assessoria de um diretor que entenda suas necessidades e de um profissional (o professor coordenador) que possa observar, oferecer sugestões e comentários não avaliativos. Neste ponto, os autores argumentam: "os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de ideias" (p. 73).

USC DE COMPOSTELA

Dessa forma, uma mudança na atuação desses atores implica uma concepção de trabalho com foco no pedagógico, considerando que a escola deve viver com a complexidade que lhe é posta enquanto organização que lida constantemente com necessidades ambíguas, isto é, ao mesmo tempo em que busca uma estabilidade, almeja por mudanças.

Assim, entendemos que tanto as reuniões pedagógicas quanto a hora de estudo semanal são importantes momentos para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, principalmente se forem articulados *no* coletivo e *para* o coletivo. Conforme lembra Freire (2003), o ser humano não nasce pronto, mas incompleto, inacabado. Por isso mesmo, experimenta um constante processo de formação e, como consequência, "tanto educação, quanto formação são fenômenos constantes na vida dos homens e das mulheres, e se fundam no fato de o homem *saber que vive e saber que sabe* o que lhe dá a consciência de que pode saber mais" (p. 20, grifos do autor). Incompleto e insatisfeito, o homem se forma no convívio com os outros homens, em sociedade e não "é, por natureza, o que é ou deseja ser, por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências do seu ser e de seu tempo, voltado além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas" (Marques, 2006, p. 43).

O homem como ser inconcluso precisa formar-se e ser formado. Ser formado porque, vivendo em sociedade, ele se forma (ao mesmo tempo que é formador do outro) em relação, na convivência com os outros, "em contexto", isto é, no seu tempo e nos lugares por onde passa e convive com os outros homens e com a natureza. Enquanto se forma, transforma-se, "*em e com* uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada" o que torna a educação "um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (Freire, 1985, p. 83, grifos do autor).

Nesse sentido, pensar as ações coletivas nos remete a pensar em que formato se encontram as relações sociais que as constituem no espaço escolar, pois elas podem ser ou vir a ser importantes para o desenvolvimento desse ser humano que se encontra na escola em busca de sua conclusão ou inconclusão como profissional que faz e se refaz no seu fazer.

2.6. RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Além do que já foi discutido anteriormente, devemos enfatizar que boa parte das atuais discussões acerca da formação do professor, defendem a importância de uma formação continuada, voltada para o professor reflexivo, tendo como eixo central a própria escola.[12]

Nesse sentido, Nóvoa recomenda a "formação de redes de autoformação participada, que permitam a compreensão da globalidade do sujeito a qual a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico" (1997, p.25). Para este autor, a partilha de experiências e saberes possibilita a consolidação de espaços de formação mútua, uma vez que, nessas situações, cada professor é, simultaneamente, formador e formando. É sustentado também que as práticas de formação referenciadas em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a afirmação de valores próprios da profissão.

As produções da convivência coletiva entre os pares, são mais coroados com o rótulo da legitimidade e da autenticidade, sendo, portanto, mais facilmente assimilados por todo o

[12] Conforme indicado em outros momentos deste estudo, em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, observou-se que o pensamento de Donald Shön (1992, 2000) acerca do *professor reflexivo*, e as considerações de Marcelo García (1992, 1995, 1998, 1999, 2009) a respeito do *desenvolvimento profissional docente*, continuam como referenciais relevantes da produção intelectual brasileira, dedicada à formação de professores da educação básica. Seguem, ao lado destes autores, as obras de Alarcão (1996, 2011, 2014); Candau (1999), Imbernón (2009), Nóvoa (1997, 1991,2008, 2009), Perrenoud (2014), Tardif (2003) e Zeichner (1992). Confira a lista de títulos identificados, nos Apêndices deste trabalho.

professorado. De antemão, as experiências coletivas que deram certo são recebidas com um entusiasmo maior da parte dos docentes, além de figurarem como aposta mais válida por terem sido encabeçadas por vários indivíduos em conjunto.

Segundo Canário (1998), é preciso repensar a formação profissional do professor, visando superar deficiências históricas dos modelos de formação. O autor defende a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem entendida como complementação/atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. Canário também analisa a questão da capacitação individual *versus* capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Finalmente, destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional e argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola –, mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, experiências, fazeres e necessidades, com vistas à elaboração de "estratégias de mudança".

Nessa mesma direção, Hargreaves (2000) aponta a necessidade de se pensar o papel da escola como uma organização "aprendente", ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Não há e não pode haver unilateralidade nessa relação, já que os professores são parte indivisível da escola e não é possível que ela se desenvolva sem que a eles seja também dada oportunidade para o desenvolvimento pleno. Para que os professores possam ter um bom desempenho, é preciso que haja uma mudança de atitudes e práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles para serem feitas por eles. Os professores, ao ficarem à frente de suas mudanças/escolhas, apresentam maior probabilidade de se desenvolverem e prosperarem nas escolas, por estas valorizarem e apoiarem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento. É sob essa ótica que consideram, com menos fatalismo do que parece à primeira vista, que "as escolas têm os professores que merecem" (p. 22).

Ao discutir a importância da formação de professores em uma perspectiva humana, Veiga (2012) aponta a necessidade de que essa formação "transcenda o ensino que pretende ser uma mera atualização científica e pedagógica". A autora apresenta uma estrutura de formação com base nos seguintes focos:

> a) na escola que questiona o seu papel social e sua responsabilidade quanto aos problemas educativos;
> b) no desenvolvimento dos professores em torno dos conhecimentos do contexto em que trabalham e nas situações de diversidade presentes no dia a dia escolar;
> c) no estímulo a uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional;
> d) na interpretação da diversidade como um recurso acerca da ótica da pesquisa e da intervenção;
> e) no questionamento e na recriação de conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Percebemos que na perspectiva em que Veiga apresenta o espaço da escola, é fundamental que o papel do professor saia da condição de "reprodutor social, tradutor do saber,

tecnólogo do ensino". Evidenciamos, então, a validade de serem instaladas, no próprio ambiente da escola, oportunidades de interação, comunicação e cooperação que signifiquem relações sociais humanizadoras, ou seja, convivenciais/sociais. Assim, os professores podem, coletiva e sistematicamente, exercer e desenvolver sua capacidade de estabelecer relações de autonomia com o conhecimento nas relações institucionais, interpessoais, pessoais e profissionais. Na mesma direção, Guimarães concorda que os momentos menos formais são de grande importância, embora reconheça que:

> [esses] processos são, muitas vezes, marcados pela superficialidade, pela narração linear do que se fez, sem muita análise. E o pior, quase sempre, com a finalidade única de confirmar a prática que está sendo narrada. Também sabemos do traço mercadológico (trocar, barganhar) que esses processos podem ter. Mas tais processos não precisam ter, necessariamente, só ou predominantemente tais características. Seria uma pena considerá-los somente sob esse aspecto, perdendo-se o seu potencial de propiciar ao professor a reflexão sobre sua prática. (2001, p.4)

Pensando nisso e nos riscos aí envolvidos é que podemos ponderar acerca da instalação de momentos coletivos de reflexão, de formação e de ação no ambiente do trabalho, pois eles parecem possibilitar a percepção da complexidade e da singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir da utilização de recursos teóricos e experienciais. Esses processos favorecem o desenvolvimento de estilos pedagógicos próprios, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre o próprio trabalho e sobre as relações estabelecidas na organização da prática escolar.

Tais práticas, quando eivadas diretamente da experiência na escola significam uma mudança mais palpável nos rumos da educação, sinalizam mais fortemente um ajuste nos rumos pretendidos e demonstram com mais clareza para todos os participantes da vida escolar que as alterações são reais e coletivas, o que por sua vez retroalimenta a importância de novos caminhos coletivamente pactuados.

No entanto, alguns estudiosos (Hargreaves, 2001; Ferreira, 2003; Soares, 2007, dentre outros), ao discutirem a importância do trabalho coletivo, entre professores no sentido da realização de atividades conjuntas e colaborativas, apontam uma série de desafios que a escola atual tem vivenciado, desafios esses perpassados pelo resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – aspectos que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade ocidental, extremamente individualista. Como argumenta Ferreira (2003), atualmente "juntamos trabalhos", em vez de trabalharmos juntos, e isso se aplica intensamente ao trabalho na área da educação.

Soares afirma que "é a disponibilidade dos professores um dos maiores entraves para o trabalho coletivo" (2007, p. 37). Esta disponibilidade não se resume somente à pré-disposição para o trabalho cooperativo, mas, segundo essa pesquisadora, à disponibilidade horária. Por vezes os professores têm pouco tempo disponível para trabalharem em conjunto, e isso tem suas consequências. O acúmulo de horas corrigindo provas, trabalhos, preparando aulas, reciclando-se e estudando para manter-se em dia com as novidades na área e a execução de funções burocráticas em turmas muitas vezes com uma quantidade de alunos bastante superior ao que seria razoável de deixar a cargo de um único docente são algumas das condições corriqueiras na atividade do professor, o que suprime drasticamente sua capacidade de ter tempo hábil às atividades coletivas.

Já Hargreaves argumentam que "não existem oportunidades ou encorajamento suficiente para que os docentes trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros, melhorem as competências e desempenho na organização" (2001, p.15). Além disso, "quaisquer que sejam

as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará nada por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá. Muitas das soluções para os problemas estão algures, lá fora, mas permanecem inacessíveis. Não conseguimos vê-las" (2001, p.29).

Quando existem práticas desajustadas e incorretas, tornam-se difíceis de serem melhoradas se não houver um compartilhamento por parte dos colegas. Isso revela que eles poderiam tornar-se melhores se partilhassem a sua experiência/conhecimento. Como fica evidenciado nos resultados de nossa pesquisa de campo, que serão apresentados mais adiante, fica claro que o não compartilhamento aprofunda os aspectos deletérios de uma prática qualquer. Os professores praticantes daquele passo em falso tornam-se ainda mais reféns dos erros advindos de uma prática ruim por não poderem partilhar com os pares as suas experiências positivas e negativas.

Dentro da mesma lógica, Hargreaves aponta que determinados docentes incautos quanto a certas posturas e métodos, estão mais propensos a repetir os erros se ninguém que os tenha cometido antes os alerte dos riscos envolvidos. "Muitos outros professores são competentes, mas poderiam aperfeiçoar-se, consideravelmente, se estivessem inscritos num ambiente mais colaborativo" (2001, p. 30).

De outro lado, Dickel e outros (2002) relatam os ganhos resultantes do trabalho conjunto entre professores. As autoras descreveram os procedimentos adotados em um processo de busca coletiva de "superação do senso comum pedagógico e a efetivação de uma pedagogia condizente com as necessidades das escolas de periferia" (p. 1). O objetivo específico do trabalho era recuperar as suas capacidades de produzir conhecimentos sobre seu trabalho por meio de discussões e reflexões grupais, que tiveram a duração de três anos, com encontros mensais.

Nessas reflexões participaram cem professores de escolas públicas da cidade de Passo Fundo, RS, divididos em cinco grupos. A análise desse trabalho mostrou que os professores encontraram um espaço em que puderam distanciar-se de suas práticas, o que permitiu confrontá-las e pensar as mudanças que se perceberam necessárias, produzindo, assim, conhecimento sobre sua profissão. A distância reflexiva, que ocasiona um questionamento sobre como e por que agir de tal e qual maneira muitas vezes só é possível se o docente tiver alguém, além da própria consciência, com que trocar informações, discutir resultados e vislumbrar possibilidades.

Outro exemplo de investigação que vem reforçar a importância do trabalho colaborativo foi relatado por Passos (1999). A autora destaca os ganhos resultantes do trabalho colaborativo reflexivo desenvolvido por onze professoras paulistas, reunidas com o intuito de elaborar o projeto pedagógico de sua escola. A autora comenta que o grupo percebeu que os modelos prescritos, os métodos e instrumentos tradicionalmente utilizados no ensino não estavam mais dando conta de instrumentá-las adequadamente para o seu trabalho. Os desafios do aprendizado e de uma educação plena requeriam abordagens que iam além do que comumente era usado nas salas de aula até então. Daí a ênfase na vital importância das práticas de reflexão para a atuação de cada professor.

Passos (1999) ressalta, entretanto, que essas práticas devem ser coletivas, já que as práticas de natureza individuais podem limitar as possibilidades de crescimento e de construção do sentido do trabalho desenvolvido. Ao interagirem, os membros de um grupo podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e compreender que seus problemas têm relação com os dos outros professores, com a estrutura da escola e com o sistema educativo.

No entanto, embora Passos destaque as limitações das práticas individuais, é preciso ponderar que o processo de aprendizagem individual é também uma condição essencial para a evolução profissional.

USC DE COMPOSTELA

> Afirmámos já que o individualismo não é apenas uma atitude dos professores: ele está enraizado nas próprias condições em que o papel tem evoluído. Hoje, as tradições estão a ser contestadas. Ao considerarmos novas concepções e estratégias de colaboração, queremos passar uma mensagem dupla. Em primeiro lugar, ao procurarmos eliminar o individualismo (os padrões habituais de trabalho a sós), não devemos erradicar, com ele, a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que nos espera na viragem para as culturas colaborativas. Este desenvolvimento representa uma mudança fundamental e complexa. Por isso, será fácil introduzi-lo mal e difícil corrigi-lo. (Hargreaves, 2001, p.81)

Devemos pensar também nos aspectos positivos do trabalho individual, em determinados contextos educativos, assim como na necessária introspecção. De um modo geral, atribui-se uma conotação negativa quando se fala em trabalho individual, por exemplo, na medida em que é relacionado com a falta de disponibilidade que os docentes têm em colaborar.

Nesse sentido, como salienta ainda Hargreaves "ao nos envolvermos num profissionalismo colaborativo, é essencial que fundamentemos o desenvolvimento e mudança com base na reflexão. Caso contrário, poderemos ficar facilmente deslocados das nossas necessidades e dos nossos desejos mais profundos" (p.27).

Podemos perceber que, dentre outros, Canário (1998), Hargreaves (2000, 2001), Guimarães (2005) e Veiga (2014) encontraram evidências de que o trabalho colaborativo entre os professores traz inúmeros benefícios para as escolas, principalmente na organização da prática escolar, em que se efetivam e se refletem as concepções que emanam do grupo ali constituído. No entanto, quais as condições para que o trabalho coletivo de fato propicie momentos de reflexão sobre a escola, sobre o próprio sujeito que está na escola, sobre o processo de organização da prática escolar e possa ser uma ferramenta que vá contribuir para educação mais humana e crítica? Como resposta, queremos identificar em nossa pesquisa se avançar em torno das discussões que os autores citados nos trouxeram significa ter como condição uma prática convivencial com base em relações sociais construtivas.

Quando os professores se encontram, se comunicam e procuram compreender o contexto do outro (seus interesses, preocupações, valores, ou seja, suas histórias) para compreendê-lo melhor, compartilhando saberes e criando inovações pedagógicas, identificamos, nesse trabalho, uma prática convivencial. Como prática convivencial, o encontro entre os professores pode ser "uma ferramenta moderna que está ao serviço da pessoa integrada na coletividade e não ao serviço de um corpo de especialistas" (Illich, 1976, pp. 10-11). Para Illich, ainda, a convivencialidade designa o oposto do que a nossa sociedade chama de produtividade, pois são "relações autônomas e criadoras entre as pessoas por um lado e, por outro, relações entre as pessoas e sua ambiência" (p.8).

Dessa forma, compreendemos que os professores, ao se organizarem, podem romper a hierarquia das relações, das organizações e do conhecimento. Romper essas hierarquias é, por meio de ferramentas disponíveis propostas pelos próprios professores, propiciar a construção/elaboração de um saber que se faz na relação com os envolvidos e no ato de fazer coisas juntos, o que chamamos, segundo Paulo Freire (2002), de dialogicidade.

Sob o prisma das relações convivenciais/sociais permite-se a produção e a invenção de existências, de possibilidades e limites, nos quais cada um é modelo de si mesmo e também é

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

o "outro". É ainda exercitar a capacidade de cada um de se constituir como pessoa livre, solidária e autônoma, uma capacidade de instruir os desejos, rompendo com a institucionalização das necessidades como produtos de uma sociedade da produtividade. Mas construir "novas" estruturas relacionais convivenciais/sociais em um espaço que já tem constituído muitas vezes uma organização de prática escolar reprodutiva, tem sido um desafio contemporâneo para as pessoas que estão na escola.

Em relação à ideia de aprender coletivamente, González Rey (2004) destaca a importância do *Outro* como agente que facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. Aponta que esse Outro precisa ser alguém significativo para que se constitua como fonte de desenvolvimento. O autor marca, assim, a importância da relação entre os sujeitos nos processos de comunicação. Nessa direção, estudos como os de Araújo (2010), Mundim (2011) e Pires 2014) apontam que o espaço da coordenação pedagógica, por ser um dos lugares instituídos que têm por função promover e direcionar o planejamento da organização do fazer pedagógico, é uma possibilidade de fazer o ato pedagógico significativo para os professores e tornar-se um espaço de troca de experiências onde o "Outro" surge para fortalecer o desenvolvimento das relações sociais, em busca de um espaço de atuação coletivo e integrado.

González Rey, ao analisar o cotidiano escolar, afirma que o afeto, o diálogo e a aceitação do outro em sua diversidade têm sido desconsiderados nesse contexto. Refere o autor:

> O crescimento da pessoa em processo educativo se caracteriza pelo desenvolvimento de sua autoestima, de sua segurança emocional, seus interesses, etc., bem como de sua capacidade de comunicar com os outros, aspectos essenciais para que a própria aprendizagem se caracteriza como uma função personalizada, estreitamente ligada à experiência da escola e de seus interesses. (1995, p. 2)

Nesse sentido devemos cobrar da escola que ela seja um espaço de desenvolvimento do afeto, da aceitação e promoção do outro. Em seus estudos sobre o processo de aprender dos alunos, Tacca e González Rey apontam que "[...] a escola se estabeleceu com um modelo do tipo tamanho único, ou seja, em um único formato que deve se ajustar a todos indistintamente, o que lhe dá um perfil com forte tendência para a padronização, formalização e hierarquização" (2008, p.140). Portanto, o grande desafio da escola sempre é transitar entre aquilo que deve ser igual para todos e aquilo que representa a singularidade de cada um e, aí, vale celebrar as diferenças" (Tacca, 2006).

Nessa direção cresce a necessidade de estimular os espaços convivenciais/sociais e de troca de experiências. Para tanto, cresce também a necessidade de tecer explicação das relações entre pessoas, propondo uma abordagem a partir das relações sociais instituídas nas ações coletivas realizadas na escola. Esta perspectiva pode trazer informações de interesse e importância para subsidiar a prática pedagógica escolar.

González Rey (1995) explica que a fragmentação, herança de um modelo positivista de ciência, reflete uma visão de homem simplificada e marcada pelas dicotomias cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, social/biológico, individual/social e não permite perceber o desenvolvimento humano em sua totalidade e complexidade.

Entendemos, por conseguinte, que no processo de aprender, diversos aspectos do ser humano são partícipes, com papéis de grande valor. Para aprender, é necessário um aparato cognitivo, amplamente discutido por diversos teóricos, assim como afetos, condições sociais e, em especial, a qualidade da relação com o Outro, que vai amparar esse processo.

Destarte, podemos compreender que o processo de aprendizagem/formação do professor na escola, a partir das relações sociais, ou seja, juntos em colaboração um com o outro, é um processo que também envolve a subjetividade humana. Não se trata de um produto

determinista da sociedade ou de uma mudança nas relações da produção como queria Illich (1976), mas resulta de complexas articulações destes e também outros elementos, nos quais o processo da convivencialidade por meio das relações sociais pode despertar. Vale lembrar que, no que se refere à relação entre pessoas, González Rey aponta que:

> O interativo é um momento atual na existência pessoal e social do sujeito. Por isso, esgotar o objeto da psicologia social no interativo, na comunicação, fora do sentido histórico desta, que se inscreve tanto na subjetividade individual como na social, expressa uma simplificação, que não permitirá o avanço real da alternativa denominada psicossociológica. (1995, p.102)

A questão individual e social, tal como González Rey propõe, é um ponto muito importante para a compreensão da dinâmica da escola, principalmente na organização da prática pedagógica escolar. Podemos dizer que a relação do professor com outros sujeitos da escola caracteriza-se, entre outras coisas, pela interatividade. Porém, quando buscamos identificar e conhecer esta relação, devemos levar em conta que:

> Com frequência o momento interativo produz emoções, interrogações e reflexões que permitem ao sujeito uma continuidade ativa e reflexiva sobre um momento passado, ao largo do qual, e graças ao papel ativo que o sujeito assume na construção de uma interação que lhe resultou frutífera, se produz um momento ativo de construção ou reconstrução do conhecimento. (1995, p. 12)

É importante ressaltar, nessa visão de interação, o seu caráter histórico, impossível de ser captado sem a compreensão das subjetividades individual e social que se articulam e se apresentam em cada situação. Para compreendê-las, é preciso um estudo do espaço social, especificamente nas relações de trabalho. Ou seja, por meio das ações coletivas, pode se perceber como são constituídas as relações sociais no e pelo grupo.

Entendemos que as relações sociais constituídas por meio das ações coletivas, fortalece o grupo e permite uma disposição para o olhar *de si* e do *outro,* nas concepções, nos objetivos e, principalmente, no fazer pedagógico. A partir desse viés acreditamos que, caso os aspectos relacionais/sociais sejam introduzidos no debate e na ação da formação docente, o ímpeto de expectativas idealizadas de salvacionismo e perfeição, poderá ser diminuído. A prática docente, assim, tenderá a *livrar-se* da desumanização e do fatalismo quando se pensa em formação.

A emergência da condição docente, se entendida como parte da condição humana e das relações que nos fazem ser o que somos, localiza-se numa relação de possibilidades de exploração das experiências sociais/convivenciais, de horizontalidade, dialógicas e despregadas da luta pelo poder, como também queria Paulo Freire (1974). Tais experiências permitem ainda a emergência do espírito crítico, problematizador, colaborativo e comunitário, que facilita a geração de novos conhecimentos oriundos dos diversos saberes nelas envolvidos.

Nessa direção, os estudos de Canário (1998) apontam que a escola é o lugar que mais colabora para a aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Nessa perspectiva, o processo de formação docente envolve a reelaboração constante dos saberes que os professores empregam em sua prática pedagógica cotidiana, a partir da reflexão das suas próprias experiências; ou seja, nos contextos escolares nos quais atuam.

Percebemos que os estudos mencionados de Nóvoa (2009) e Veiga (2012) apresentam uma preocupação com as pessoas que estão na escola, com seu envolvimento e suas ações. Há uma busca pelo entendimento dos processos de formação, desenvolvimento humano e ação conjunta, os quais são imprescindíveis para a constituição do sujeito, do humano que interage,

USC DE SANTIAGO

vive, convive, constitui e também é constituído na escola, *em seu trabalho,* a partir de relações que precisariam se desenvolver em uma perspectiva convivencial.

A relação social não pode se restringir a estar junto nos diversos momentos no interior da escola, pois relacionar-se convivencialmente pressupõe estar com o Outro e, ao mesmo tempo, consigo mesmo. Trata-se de uma relação de recursividade, autonomia e, conforme Illich de "liberdade individual, realizada dentro do processo de produção, no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes" (1976, p.25).

Ao se referir à formação de professores para a escola do século XXI, Veiga considera que "é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, *não avança no isolamento, no individualismo*. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo" (2012, p.24, grifo nosso).

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação de professores não pode ser alcançada de forma simplista e solitária. Apesar do consenso quanto à necessidade e relevância de formar os docentes, seja na perspectiva de formação inicial, seja na continuada, há muitos matizes na forma de conceber essa formação.

No caso de nossa investigação, por pretender que seja realizada no âmbito da escola, com professores já graduados, priorizamos destacar a discussão da formação docente a partir da formação continuada. Embora ela possa acontecer em diversos espaços, entendemos que *na escola*, pelas relações sociais estabelecidas nesse contexto, nas ações coletivas podem resultar no desenvolvimento profissional docente.

Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional docente foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O termo desenvolvimento profissional tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2009; Marcelo García, 2009). Aponta-se como consenso entre os autores citados que o desenvolvimento profissional docente se consolida na progressiva melhoria profissional de sua função como professor numa instituição de ensino, do contexto no qual atua, da sua carreira e no aprofundamento de si mesmo como pessoa. Assim, falar do desenvolvimento profissional, conforme Marcelo García (1999) e Nóvoa (1997), implica reconhecer que não se trata de um conceito unívoco, monolítico. Tampouco pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo, que permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente. Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas transformações da sociedade e da ciência.

Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional está relacionado a uma aprendizagem permanente da docência no exercício cotidiano da profissão, perfazendo um percurso de formação, reflexão e melhoria da prática articulado ao desenvolvimento da escola e do professor em conjunto com seus pares.

O cotidiano escolar, este espaço sociocultural que congrega a experiência social dada na escola, é entendido na presente tese a partir da abordagem de *cotidiano e suas implicações sociais,* proposta por Agnes Heller (2016). Segundo Heller, o cotidiano é o domínio onde a vida social se desenrola, e é através das práticas cotidianas que as pessoas constroem sua identidade, estabelecem relações sociais e dão significado à vida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. (p. 16)

Por outro lado, a autora também argumenta que o cotidiano é um espaço crucial para a realização da liberdade individual e da autonomia, pois é onde as pessoas têm a oportunidade de tomar decisões e agir de acordo com seus próprios valores. Heller enfatiza a importância das estruturas cotidianas e instituições sociais na formação da identidade e no desenvolvimento das relações sociais. Ela examina como as estruturas sociais moldam nossas ações e comportamentos cotidianos, ao mesmo tempo em que defende a possibilidade de resistência e transformação dentro dessas mesmas estruturas.

A teoria do cotidiano de Agnes Heller oferece uma perspectiva interessante para analisar as relações que se dão no ambiente escolar, na medida em que nos oferece ferramentas para compreender a influência das práticas cotidianas em nossa existência. Embora reconheça que as estruturas sociais moldam nossas ações e comportamentos cotidianos, ao mesmo tempo, Heller defende a possibilidade de resistência e transformação dentro dessas estruturas.

> Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*. Sublinhemos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do individual-particular – uma condensação "prismática", por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividades próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. [Assim] não é *impossível* empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida torna-se *representativa*, significa um desafio à desumanização, como ocorreu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a "ordenação" da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, "provocador", excepcional, *transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política*. (pp. 28-30)

Podemos concluir que há uma interdependência entre os meios social e individual. Há momentos em que o sujeito influenciará o meio e nele deixará suas marcas; e há momentos em que o meio influenciará o sujeito de tal modo que novas configurações serão produzidas.

Diante do exposto, destacamos a importância das relações sociais que se dão entre os professores, no cotidiano escolar. Podemos inferir que os elementos postos nas relações sociais da escola muitas vezes, por refletirem a relação de poder e ainda serem marcadas pelo distanciamento interpessoal, podem implicar determinada organização das práticas escolares que não favorece ações docentes competentes e inovadoras. Mas, por outro lado, o espaço escolar também pode ser permeado por ações mais críticas e humanizadoras, constituídas em seu cotidiano, numa via de mão dupla.

Essas são questões que pretendemos entender melhor a partir da compreensão de como se constituem as relações sociais na escola, entre os professores e nas suas ações coletivas no

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cotidiano escolar. Ademais, procuramos compreender como isso impacta o desenvolvimento profissional do docente.

2.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base nas discussões realizadas ao longo deste capítulo, o *Quadro Síntese* a seguir, oferece uma visão geral dos principais aspectos tratados.

QUADRO 8. Síntese do capítulo 2

QUADRO SÍNTESE		
CAPÍTULO 2. SOCIABILIDADES E CULTURA: ASPECTOS TEÓRICOS	**IDEIA CENTRAL**	
	O capítulo visa explorar e esclarecer os conceitos de sociabilidades e cultura, que são fundamentais para entender o desenvolvimento profissional docente no ambiente escolar. Busca alinhar-se com perspectivas teóricas essenciais para a análise da formação docente em um contexto dinâmico e interativo, dando ênfase às interações que ocorrem dentro do espaço escolar e como estas moldam o crescimento profissional e as práticas dos educadores.	
	PRINCIPAIS PONTOS TRABALHADOS	
	Relações Sociais	Inicialmente, o capítulo aborda o conceito sociológico de relações sociais, destacando-as como interações normativas e expectacionais, histórica e espacialmente moldadas. Essas relações são vistas como fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores, influenciando diretamente a dinâmica escolar e o crescimento pessoal.
	Sociabilidades no Ambiente Escolar	Há uma análise detalhada sobre como as sociabilidades entre profissionais da educação contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O capítulo examina a natureza das interações cotidianas entre educadores e como essas interações afetam a prática docente.
	Conceito de Cultura	O capítulo se dedica também à análise da cultura, começando com uma visão geral das abordagens antropológicas da cultura e sua importância no contexto educativo. Especial atenção é dada à pesquisa etnográfica no ambiente escolar, enfocando como a cultura influencia e é influenciada pelo contexto educacional.
	Teóricos Clássicos e Relações Sociais	Explora as perspectivas de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim sobre as relações sociais, evidenciando como cada um

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		contribui para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais no ambiente escolar. Destaca-se a importância desses teóricos para entender a formação e o desenvolvimento dos professores.
	CONCLUSÃO	
	O capítulo estabelece um quadro teórico robusto para a investigação do desenvolvimento profissional docente, propondo uma visão integrada dos conceitos de sociabilidades e cultura dentro do ambiente escolar. Este alicerce teórico é essencial para a análise dos dados coletados e para construir uma compreensão holística das dinâmicas presentes no ambiente escolar, sublinhando a importância das interações sociais e culturais na formação docente.	

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA DE PESQUISA, INSTRUMENTOS E AMOSTRAS

O propósito deste capítulo é apresentar o arcabouço metodológico que direcionou o desenvolvimento da pesquisa empírica, realizada com os professores de duas escolas públicas em Goiânia, estado de Goiás. Nossa intenção é indicar e explicar o caráter da investigação adotada, bem como os diferentes instrumentos que foram utilizados no processo investigativo.

Antes, porém, cabe lembrar que a metodologia adotada procurou ser coerente com a concepção que fundamenta as nossas posturas epistemológicas, representando a nossa visão de mundo e as lentes que utilizamos para interpretar a realidade ao nosso redor. É importante salientar que as escolhas realizadas, a abordagem teórica empregada, o tratamento dos dados, bem como as interpretações e posicionamentos diante dos fenômenos investigados, são, obviamente, influenciados pelo método de investigação selecionado, o qual orienta o nosso modo de ser e pensar como pesquisadores.

A metodologia possui uma relação intrínseca com a postura epistemológica que adotamos, uma vez que nossa forma de conceber o conhecimento, o ser humano, a educação e o objeto de estudo estão presentes na maneira como conduzimos a pesquisa e analisamos os resultados obtidos. Consequentemente, a metodologia utilizada desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e nas conclusões que foram extraídas a partir da investigação realizada.

Diante do exposto, optamos por empreender uma *investigação* mista, *qualitativa e quantitativa,* cujo objetivo central, conforme dito na Introdução do presente trabalho, foi compreender o impacto que o desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades entre professores, estabelecidas no dia a dia da escola.

3.1. TIPOLOGIAS DE PESQUISA ADOTADAS

Optamos por empreender uma investigação do tipo misto, *qualitativa e quantitativa,* pois entendemos que a massa de dados arrolados a partir de ambas as tipologias permitiriam um melhor alcance do nosso objetivo central, a saber: compreender o impacto que o desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades entre professores, estabelecidas no dia a dia da escola.

Em se tratando da tipologia *qualitativa,* destacamos que este tipo de pesquisa emergiu no final do século XIX como uma resposta crítica à aplicação de métodos investigativos das ciências físicas e naturais aos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Esta abordagem questionava a adequação do positivismo, predominante nessas ciências, para compreender a complexidade dos aspectos humanos e sociais. Este questionamento resultou na adoção

USC DE COMPOSTELA

crescente da pesquisa qualitativa, especialmente nas ciências humanas e sociais, incluindo o campo da Educação.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela sua diversidade e abrange uma variedade de métodos investigativos. Entre eles, destacam-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a etnografia, a pesquisa histórica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, estudos de caso e estudos de campo. Estes dois últimos, vale lembrar, são métodos característicos da etnografia e bastante utilizados nas pesquisas que se baseiam na *etnografia escolar*. Esta diversidade reflete a flexibilidade da pesquisa qualitativa em adaptar-se às necessidades específicas de cada estudo, incluindo a área da Educação.

Chizzotti (2006) observa que as pesquisas qualitativas, sejam elas quantificáveis ou não, buscam interpretar o significado dos eventos com base no entendimento e nas percepções das pessoas sobre suas ações e palavras. Além disso, a pesquisa qualitativa engloba uma gama de abordagens teóricas como a fenomenologia, o construtivismo, a crítica, a etnometodologia, o interpretacionismo, a teoria feminista e o pós-modernismo. Essas abordagens podem ser identificadas tanto pelas suas bases teóricas quanto pelos tipos de pesquisa empregados, como a etnografia, a pesquisa participativa, a pesquisa-ação, entre outras.

A pesquisa qualitativa é frequentemente explorada por estudiosos que buscam compreender suas características essenciais. Entre esses estudiosos, Bogdan e Biklen (1994) são notáveis pela sua contribuição no campo da Educação. Eles consideram que a fonte primária de dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, e o investigador atua como o principal instrumento de coleta de dados.

Bogdan e Biklen enfatizam a necessidade do pesquisador estar fisicamente presente no local da pesquisa por um período considerável. Esta imersão é crucial para compreender profundamente as questões de pesquisa. A coleta de dados *in situ* é enriquecida por informações obtidas através da interação direta do investigador com o ambiente de estudo. Eles também destacam a importância de entender os locais de pesquisa dentro do contexto histórico das instituições às quais pertencem, ressaltando a natureza descritiva da investigação qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, “descrever” significa coletar dados na forma de palavras ou imagens, ao invés de números. Isso se deve ao fato de que certos dados, como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e registros oficiais, não são facilmente convertíveis em símbolos numéricos. Estes dados devem ser analisados em sua totalidade e complexidade, respeitando o formato original de registro ou transcrição. O relatório de uma pesquisa qualitativa pode adquirir um caráter "anedótico", em que as descrições e narrativas das situações são permeadas pelas visões de mundo tanto do pesquisador quanto dos observados. Bogdan e Biklen lembram que a coleta de dados descritivos deve ser meticulosa e o pesquisador deve ser atento aos detalhes observados, pois eles são fundamentais para uma compreensão mais clara do objeto de estudo.

Os pesquisadores qualitativos demonstram um interesse particular pelo processo de pesquisa, não se limitando apenas aos resultados ou produtos. É importante que o pesquisador se concentre no processo, investigando o significado que as pessoas atribuem aos fenômenos ou como certos tópicos se tornam parte do senso comum. Essa abordagem é crucial na pesquisa qualitativa, pois oferece uma compreensão mais profunda dos aspectos subjacentes aos dados coletados.

Além disso, na pesquisa qualitativa, a análise de dados tende a ser conduzida de forma indutiva. Diferentemente das abordagens quantitativas, onde as hipóteses são estabelecidas a priori e depois testadas, na pesquisa qualitativa, as suposições são desenvolvidas ao longo do processo investigativo. Este enfoque indutivo é caracterizado por um movimento em que as abstrações são construídas à medida que os dados são coletados e analisados.

USC DE COMPOSTELA

Bogdan e Biklen (1994) utilizam o conceito de *Teoria Fundamentada*, proposto por Glaser e Strauss (1967), para ilustrar como as categorias de análise emergem da própria coleta de dados, em vez de serem estabelecidas previamente a partir de um quadro teórico de referência. Nesse processo indutivo, a análise começa com um escopo mais amplo, que gradualmente se torna mais específico conforme a pesquisa avança. O pesquisador coleta e examina os dados, permitindo que as categorias e temas se desenvolvam naturalmente ao longo do estudo.

Na abordagem qualitativa, o significado atribuído pelos sujeitos ao fenômeno em estudo é de vital importância. Os pesquisadores qualitativos focam particularmente em como os sujeitos interpretam e dão sentido ao fenômeno em questão. Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) citam Erickson (1986) e Dobbert (1982) para destacar relevância de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa participativa. Este processo envolve uma imersão na dinâmica interna da situação estudada, diferenciando-se significativamente de uma abordagem onde o pesquisador coleta dados como um observador externo e desvinculado.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa é um método amplamente utilizado nas ciências sociais, caracterizado pela quantificação de dados. Conforme descrito por Lakatos e Marconi (2003), o objetivo principal dessa abordagem é resolver problemas específicos através da análise estatística, estabelecendo relações entre variáveis. Esta metodologia se destaca por sua capacidade de transformar aspectos qualitativos em dados numéricos que podem ser analisados estatisticamente.

Serapioni (2000) acrescenta que a pesquisa quantitativa opera em diferentes níveis de realidade, com o intuito de revelar dados, indicadores e tendências observáveis. Esta abordagem se concentra na essência e constância dos eventos, enfatizando a importância das variáveis como elementos fundamentais no processo investigativo. A pesquisa quantitativa, portanto, se baseia em fatos e procura descobrir padrões e regularidades nos fenômenos estudados. Já Zanella (2011) complementa esta visão ao afirmar que os métodos quantitativos são originários das ciências físicas, matemáticas e estatísticas. Esta abordagem é caracterizada pela utilização de métodos dedutivos, visando a objetividade, validade e confiabilidade dos dados. A pesquisa quantitativa busca traduzir em números opiniões e informações, permitindo sua classificação e análise através de técnicas estatísticas avançadas. Como destacado por Kauark, Manhães e Medeiros (2010), ela se dedica ao estudo de fatos que podem ser sistematicamente observados e mensurados no objeto de estudo.

A pesquisa quantitativa é intrinsecamente ligada aos estudos estatísticos, nos quais a estatística desempenha um papel crucial em estabelecer a conexão entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real. Essa abordagem enfatiza a importância dos exemplos concretos no campo de pesquisa. Creswell (2007) destaca que, em um estudo quantitativo, o formato geralmente segue um modelo bem definido, com uma introdução, revisão de literatura, métodos, resultados e discussão. Este formato é comumente observado em artigos de periódicos e estudos de pesquisa.

Além disso, a utilização de técnicas quantitativas em investigações qualitativas tem sido um tópico de debate entre os acadêmicos. No entanto, para esta pesquisa, optamos por integrar dados quantitativos, apoiando-nos na visão de Minayo (2010), ao argumentar que os dados quantitativos e qualitativos não são opostos, mas sim complementares. Ela ressalta que a realidade abrangida por esses dados interage de forma dinâmica, rejeitando qualquer dicotomia.

Essa ideia é reforçada por Gamboa (2018), que discute o dualismo quantidade-qualidade, considerando a polêmica sobre os modelos quantitativos e qualitativos como um falso conflito. Gamboa expressa preocupação com essa dicotomia, propondo reflexões sobre como superar o que ele considera ser um falso dualismo técnico. Para ele, as duas dimensões - quantitativa e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

qualitativa - não são opostas, mas inter-relacionadas, formando duas fases da realidade em um movimento cumulativo e transformador.

Gamboa também argumenta que as técnicas, sejam quantitativas ou qualitativas, não possuem significado isolado. Elas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem na qual são inseridas ou do paradigma que as prioriza em relação a outros elementos da pesquisa. Isso sugere que a escolha entre métodos quantitativos e qualitativos não deve ser vista como uma escolha entre opostos, mas como uma decisão estratégica baseada na natureza da pesquisa e no que ela se propõe a investigar.

Na presente pesquisa, a geração dos dados foi realizada por meio da aplicação de uma diversificada gama de instrumentos metodológicos, englobando revisão bibliográfica, entrevistas abertas, questionários semiestruturados, complemento de frases e o jogo de livre associação entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas. A escolha por uma abordagem multimetodológica reflete o compromisso com a robustez da pesquisa, possibilitando uma análise mais holística e confiável dos fenômenos estudados.

O emprego desta variedade de instrumentos permitiu a triangulação dos dados, um processo que fortalece a validade da pesquisa ao comparar e contrastar diferentes fontes de informações. Esta estratégia enriquece a análise, pois oferece múltiplas perspectivas sobre o mesmo fenômeno, contribuindo significativamente para a fidedignidade e consistência dos resultados. Além disso, a combinação desses métodos qualitativos e quantitativos complementa-se de maneira eficaz, garantindo uma compreensão mais aprofundada e abrangente das questões investigadas. Ao integrar esses diversos instrumentos, a pesquisa consegue capturar a complexidade dos fenômenos educacionais, proporcionando insights valiosos e confiáveis para o campo da formação de professores.

3.2. FASES DA INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação acadêmica é uma jornada complexa e multifacetada, exigindo do pesquisador não apenas conhecimento profundo na área de estudo, mas também uma compreensão clara das etapas envolvidas na condução de uma pesquisa eficaz. Severino (2017) descreve de maneira detalhada e sistemática as fases cruciais da pesquisa acadêmica. A proposta de Severino indica sete fases que, resumidamente, podem ser descritas da seguinte forma:

- **Fase de Invenção ou Intuição:** Esta é a etapa inicial da pesquisa, onde ocorre a formulação de hipóteses e a geração de ideias. É um momento de criatividade lógica, onde o pensamento é estimulado e ativo.
- **Fase de Pesquisa Positiva:** Após a fase inicial, segue-se a pesquisa propriamente dita, que pode ser experimental, de campo ou bibliográfica. Nesta etapa, o pesquisador confronta suas ideias iniciais com novos fatos e conceitos, levando ao amadurecimento e refinamento das hipóteses. É um processo iterativo, onde ideias podem ser abandonadas, reformuladas ou novas ideias podem surgir.
- **Fase de Composição do Trabalho:** Na fase final, o pesquisador, agora com uma posição amadurecida, parte para a elaboração formal do trabalho. Esta etapa exige a consolidação de uma formulação definitiva das ideias, que pode confirmar ou modificar as hipóteses iniciais.
- **Levantamento de Fontes e Documentos:** O trabalho de pesquisa requer a identificação e coleta de fontes relevantes, sejam elas empíricas, textuais ou

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conceituais. A heurística, ou a arte de localizar e levantar documentos, é crucial nesta fase.

- **Exploração das Fontes Bibliográficas:** Esta etapa envolve a leitura crítica e a análise dos documentos selecionados. O pesquisador deve filtrar os materiais com base na relevância para o tema de estudo, seguindo uma abordagem sistemática que começa com fontes mais gerais e recentes, progredindo para as mais específicas e antigas.
- **Documentação e Tomada de Apontamentos**: Durante a leitura, o pesquisador documenta os elementos significativos que serão usados na elaboração do trabalho científico. Esta documentação é fundamental para a construção do argumento e sustentação das ideias.
- **Análise dos Dados e Construção do Raciocínio Demonstrativo**: A última fase envolve a análise dos dados coletados e a construção lógica do trabalho, garantindo que o texto seja inteligível e estruturalmente coeso. É possível que ajustes no roteiro de pesquisa sejam necessários para garantir a clareza e a lógica da argumentação.

A partir das etapas delineadas por Severino (2017), estabelecemos cinco fases para o desenvolvimento da presente investigação, as quais estão explicitadas no quadro a seguir.

QUADRO 9. Fases e estratégias metodológicas da pesquisa

FASES	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
1. Delimitação do objeto e dos objetivos de investigação; definição de estratégias investigativas	1.1. Levantamento de fontes e documentos 1.2. Definição do universo investigativo e dos objetivos; 1.3. Delimitação das estratégias de investigação empírica.
2. Elaboração dos instrumentos de pesquisa empírica; leitura e sistematização da documentação escrita	2.1. Elaboração do roteiro de observação; 2.2. Elaboração de estratégias de aproximação e diálogo para entrevistas abertas; 2.3. Elaboração e delimitação de questões para o questionário semiestruturado; complemento de frases e jogo de livre associação entre sentimentos e situações cotidianas no ambiente escolar
3. Pesquisa de campo nas escolas selecionadas	3.1. Observação em duas escolas; construção de diário de campo; 3.2. Gravação de entrevistas; 3.3. Aplicação dos questionários, complemento de frases e jogo de livre associação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. Análise e sistematização dos dados coletados na pesquisa de campo	4.1. Organização, sistematização e análise das informações registradas no diário de campo e nas entrevistas abertas; 4.2. Tratamento estatístico das informações coletadas através dos questionários, complemento de frases e jogo de livre associação.
5. Estruturação e elaboração da tese	5.1. Definição a estrutura de apresentação dos resultados encontrados; 5.2. Escrita da tese

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2018)

3.3. LEVANTAMENTO DE FONTES E DOCUMENTOS

Severino (2017) destaca que um momento fundamental na pesquisa é a identificação e coleta de fontes e documentos. Esta fase, conhecida como heurística, é vital pois fornece a fundação sobre a qual se constrói um argumento lógico e convincente.

Ao abordar a análise de fontes bibliográficas, é essencial que o pesquisador empreenda uma leitura crítica e uma avaliação minuciosa dos documentos escolhidos. Tal processo é crucial para garantir que apenas os materiais mais relevantes para o estudo sejam selecionados.

Manzo, citado por Alves-Mazzotti (2000), argumenta que a revisão bibliográfica transcende a simples reiteração do que foi previamente expresso ou documentado sobre um tema. Ela permite uma nova perspectiva ou abordagem, conduzindo a descobertas inovadoras.

A pesquisa bibliográfica envolve a consulta a uma ampla gama de materiais, incluindo livros, artigos acadêmicos e outros recursos técnicos ou acadêmicos, com o objetivo de compilar uma visão abrangente sobre um assunto específico. Sua principal função é fornecer acesso a uma literatura existente, apoiando o desenvolvimento de trabalhos científicos e a análise de pesquisas prévias. Esta modalidade de pesquisa é fundamental na maioria dos estudos acadêmicos, servindo tanto como o foco principal para a coleta de diversas perspectivas sobre um tema, quanto como alicerce para o desenvolvimento de um referencial teórico que guiará a argumentação do trabalho.

A pesquisa documental, embora compartilhe objetivos similares aos da pesquisa bibliográfica, como fundamentar a argumentação e promover o debate de ideias, distingue-se pelo tipo de material utilizado. Em vez de recorrer a publicações como livros e artigos, este tipo de pesquisa emprega documentos, que podem ser de natureza primária — produzidos pelo próprio autor da pesquisa — ou secundária, oriundos de fontes externas.

Para a presente investigação, foram arrolados documentos oriundos do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria Municipal de Goiânia, conforme demonstra o quadro a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

QUADRO 10. Levantamento Documental

INSTITUIÇÃO	DOCUMENTAÇÃO
Brasil - MEC - Ministério da Educação	*Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei federal n. 9.394 de 1996. Brasília: MEC, 1996.
Brasil - CNE - Conselho nacional de educação conselho pleno	*Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Goiânia - SEM - Secretaria Municipal de Educação	Secretaria Municipal de Educação. *Ações e concepções 2001-2014*.
Goiânia - SEM - Secretaria Municipal de Educação	Conselho Municipal de Educação de Goiânia. *Parecer da Assessoria Técnica*. CME n. 070/03 de 02 de junho de 2003.
Goiânia - SEM - Secretaria Municipal de Educação	*Resolução n. 061/2003*. CME n. 070/03 de 02 de jun. de 2003.
Goiânia - SEM - Secretaria Municipal de Educação	*Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*, 2016.

Fonte: Elaboração da autora, com dados da pesquisa (2021)

O levantamento bibliográfico que desenvolvemos, se deu a partir de uma literatura de referência, com o objetivo de formar o arcabouço teórico da temática estudada. A identificação e seleção dos títulos referentes às contribuições de diversos autores para o nosso estudo, foram realizadas antes e ao longo da pesquisa de campo, considerando o arcabouço pertinente à nossa proposta de estudo. Primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico de temas pertinentes aos objetivos iniciais de nosso trabalho, a saber:

- *Formação de professores*
- *Desenvolvimento Profissional Docente*
- *Socialização docente*

Além do levantamento necessário para revisão da literatura, também consideramos pertinente observar no quadro da produção intelectual realizada no Brasil, recentemente, na área de Educação, o interesse quanto às temáticas que norteavam nosso próprio estudo, dentro da Educação Básica. Esta etapa da pesquisa foi realizada após a pesquisa de campo, entre agosto de 2021 e abril de 2022, privilegiando-se, exclusivamente, as instituições públicas referendadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O levantamento considerou os trabalhos depositados na plataforma, entre 2012 e 2021, pesquisando, de forma preliminar, pelos temas que alicerçaram nosso próprio arcabouço teórico, descritos acima. A pesquisa revelou, no entanto, que o tema da *Formação Docente* foi

o que mais apareceu nos títulos e palavras chave, seja em separado ou correlacionada à *Formação de professores, Desenvolvimento Profissional, Formação Continuada e Professor Reflexivo.*

A pesquisa identificou 125 títulos. Destes, muitos títulos não tinham seu acesso autorizado para download ou não tratavam da Formação Docente na educação básica. Feita esta triagem inicial, destacamos sessenta títulos, adotando para análise a leitura de seus resumos. As abordagens encontradas, por certo, foram as mais variadas. No entanto, dentro do universo observado percebemos uma recorrência interessante. Dezenove trabalhos adotam e ou se referenciam nas obras dos autores *Donald Shön* e *Marcelo García.* O panorama quantitativo geral, separado por Instituições de Ensino Superior, nas quais os trabalhos foram desenvolvidos, pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 11. Pesquisas sobre Formação Docente, apoiadas em Shön e García, defendidas entre 2012 e 2021.

IES	Dissertações	Teses
UFMS	1	-
UFTM	1	-
UFPel	2	1
UFSCar	4	l
UFSM	1	-
UNIJUÍ	1	-
UFC	-	2
UnB	-	1
USP	-	2
UEC	-	1
UFRG	-	1
Total	10	09

Fonte: Capes – Catálogo de Teses e Dissertações, 2022.

3.4. PESQUISA DE CAMPO

A investigação realizada adotou a abordagem etnográfica, frequentemente referida como "etnografia escolar", com base nos trabalhos de André (1997), Dauster (2007), Mattos e Castro (2005), e Mattos (2017). Este método é distintivamente marcado pela imersão direta do pesquisador no contexto escolar, possibilitando a reconstrução dos processos e relações que moldam o cotidiano educacional.

O método etnográfico na pesquisa educacional é uma adaptação da etnografia tradicional da Antropologia, focando no estudo das práticas culturais em contextos educativos. etimologicamente definido como "descrição cultural", este método envolve técnicas como observação participante, entrevistas, análise de documentos, grupos focais, notas de campo e reflexões. É aplicado para entender práticas sociais e culturais da vida cotidiana em contextos educacionais específicos.

Na pesquisa educacional, embora o foco seja o processo educativo e não apenas a descrição cultural, a etnografia foi adaptada para atender às necessidades específicas deste campo. Ao

contrário da antropologia tradicional, que pode exigir longas estadias em campo e contato com culturas diversas, na etnografia educacional o pesquisador se imerge no ambiente, procurando compreender os significados das práticas educativas dentro de seus contextos sociais e culturais. Essa abordagem adaptada permite aos pesquisadores em educação explorar profundamente o significado das práticas educacionais dentro de seus contextos sociais e culturais específicos.

Utilizando técnicas etnográficas, como observação participante e entrevistas detalhadas, a pesquisa etnográfica oferece um olhar profundo sobre as nuances da vida escolar. Ela torna possível explorar aspectos geralmente não capturados por métodos tradicionais, revelando as dinâmicas de interação, as representações dos participantes, suas formas de comunicação, e os significados construídos na prática pedagógica diária.

O enfoque da etnografia escolar permite uma compreensão detalhada dos mecanismos de dominação e resistência presentes na escola, bem como a forma como conhecimentos, atitudes, valores e crenças são transmitidos e reformulados. Ao se aproximar intimamente da realidade escolar, a pesquisa amplia a visão sobre as relações e interações que definem o ambiente educativo, enfatizando as estruturas de poder e a organização do trabalho escolar, além de elucidar o papel de cada indivíduo neste cenário complexo de ação e interação.

Adotar uma visão da escola como um espaço social dinâmico implica superar concepções estáticas e repetitivas do cotidiano, abraçando uma perspectiva que reconhece a escola como um campo cultural de acomodação, contestação e resistência, marcado por uma diversidade de linguagens e objetivos conflitantes.

A *técnica da observação* é uma das principais ferramentas da Pesquisa Qualitativa utilizada em pesquisas científicas na área de Educação. Consiste em uma forma sistemática de coletar dados por meio da observação de fenômenos ou comportamentos em um ambiente natural ou estruturado. Essa técnica é fundamental para a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e humanos, permitindo aos pesquisadores uma visão mais detalhada e contextualizada do objeto de estudo.

As origens da técnica da observação remontam aos primórdios da pesquisa social, quando sociólogos e antropólogos começaram a investigar a vida social de comunidades e culturas distintas. Desde então, a observação tem sido usada como um método de coleta de dados em diversos estudos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

A observação pode ser realizada de forma direta ou indireta. A observação direta envolve a presença física do pesquisador no ambiente estudado, enquanto a observação indireta é baseada em registros, como vídeos, fotografias ou documentos escritos. A observação pode ser também classificada como participante ou não participante. Na observação participante, o pesquisador faz parte do grupo ou contexto estudado, interagindo e participando das atividades, enquanto na observação não participante, o pesquisador observa sem participar diretamente das atividades. Em se tratando da observação participante, Mynaio (2010) apresenta a seguinte definição:

> Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (p. 70)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Minayo argumenta que a observação participante é uma técnica fundamental na pesquisa qualitativa, permitindo ao pesquisador despir-se de prejulgamentos e interpretações prontas. Ao conviver com o grupo estudado, o observador tem a oportunidade de perceber questões realmente relevantes e compreender aspectos que, aos poucos, vão aflorando. A observação participante é especialmente útil para desvendar as contradições entre as normas e regras estabelecidas e as práticas vivenciadas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Por este motivo, considera que ao utilizar apenas questionários totalmente estruturados e antecipadamente padronizados, o pesquisador corre o risco de não acessar esses aspectos subjetivos e de perder a oportunidade de compreender a complexidade das relações sociais. Dessa forma, a observação participante se apresenta como uma técnica de grande relevância para a pesquisa qualitativa, pois permite que o pesquisador compreenda a dinâmica social do grupo em estudo de forma mais profunda e holística (Lakatos & Marconi, 1991).

Além disso, a observação participante também ajuda o pesquisador a desenvolver uma postura ética e reflexiva, uma vez que a inserção no campo requer uma atitude de respeito e abertura para as diferenças culturais e subjetivas do grupo em estudo. É importante ressaltar, no entanto, que a observação participante não é uma técnica isenta de desafios e limitações, sendo necessário um cuidadoso processo de reflexão e análise crítica para evitar possíveis enviesamentos e subjetividades.

Não obstante, ao considerar a observação participante nas pesquisas de campo *em educação*, Marques (2016), lembra que o instrumento pode e deve ser utilizado efetivamente, mesmo ligado estando às subjetividades:

> No caso de pesquisas ligadas à educação, defendemos que esse instrumental pode ser utilizado com efetividade. Se a "observação participante" implica na interação com o sujeito e os grupos pesquisados, isso não necessariamente compromete a "neutralidade" da pesquisa. Se esse tipo de instrumental é envolvente e se liga às subjetividades, não significa admitirmos o subjetivismo. Para tanto, o pesquisador deve refletir de forma aprofundada sobre o conceito de "observação participante", inspirando-se nos "clássicos" da área, mas também se apropriando de procedimentos teóricos e metodológicos adequados à realidade socioeducacional que busca compreender. (p.301)

A observação é uma técnica que, geralmente, é utilizada em conjunto com outros instrumentos para ampliar a compreensão da realidade estudada e proporcionar um contato direto e pessoal com o cenário e seus colaboradores. No nosso caso, a observação foi uma ferramenta essencial para entender a complexidade do objeto de estudo. Por meio das observações, pudemos compreender melhor os vários espaços, situações e ações desenvolvidas pelos professores e outros atores na escola, identificando as passagens mais relevantes para o problema de pesquisa.

3.4.1. Contexto geohistórico e pedagógico da pesquisa de campo

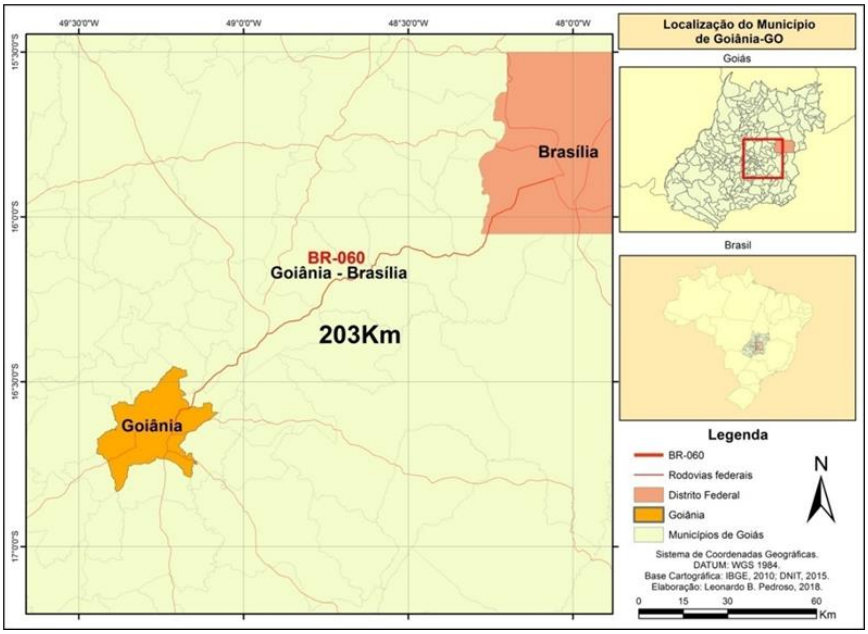
A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Goiânia, com grupos de professores que atuavam em duas escolas públicas do município e que ofereciam o ensino fundamental completo, do 1º aos 9º anos. Dado à especificidade do contexto pedagógico em que se inserem as escolas pesquisadas, é importante contextualizar a localidade e a organização escolar em ciclos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.1.1. Goiânia e a organização em ciclos

Goiânia, capital do estado de Goiás, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, integrando o Planalto Central. A cidade, situada a 203 quilômetros da capital federal, Brasília, conforme ilustrado no MAPA 1, representa um importante núcleo urbano em um estado que se destaca por ser o mais populoso da região Centro-Oeste. Goiás faz fronteira com Tocantins ao norte, Minas Gerais ao sul e leste, Mato Grosso ao oeste, Bahia ao nordeste, Mato Grosso do Sul ao sudoeste, e o Distrito Federal ao noroeste, evidenciando a posição estratégica de Goiânia não apenas em termos geográficos, mas também socioeconômicos.

MAPA 1. Localização do município de Goiânia, GO.



Fonte: IBGE (2022)

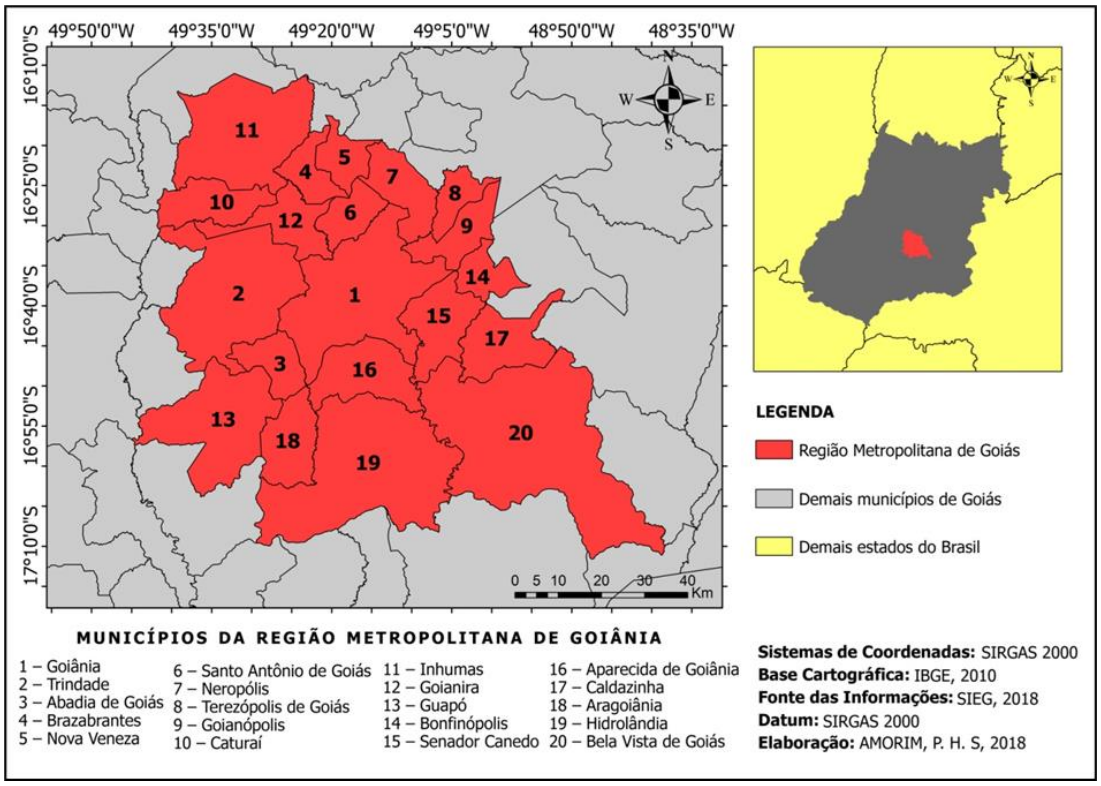
Além da capital, o estado de Goiás compreende municípios relevantes como Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão e Rio Verde, que, junto a Goiânia, contribuem significativamente para a configuração socioeconômica e cultural da região. Em termos populacionais, Goiânia se classifica como a segunda maior cidade do Centro-Oeste, superada apenas por Brasília, que, segundo o Censo do IBGE de 2022, detém uma população de aproximadamente 2,481 milhões de habitantes.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Goiânia, em 2022, alcançou o total de 1.495.705 habitantes. No censo de 2010, a densidade demográfica foi registrada em 1.776,74 habitantes por quilômetro quadrado, abrangendo uma extensão territorial de 728,841 km². Estes dados demográficos destacam a significativa concentração populacional e a expansão urbana de Goiânia dentro de sua área geográfica.

Goiânia está inserida na mesorregião Centro Goiana e na microrregião homônima, além de constituir o núcleo da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), conforme representação no MAPA 2.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

MAPA 2. Municípios da região metropolitana de Goiânia, GO (2010)



Fonte: IBGE (2022)

A RMG foi estabelecida em 1999 pela Lei Complementar Estadual nº 27, visando à integração de políticas e funções públicas de interesse comum entre os municípios integrantes. Originariamente composta por onze municípios, a RMG expandiu-se progressivamente, contando com vinte municípios a partir de 2004, configuração que persiste até o presente.

Silva (2019) contextualiza Goiânia dentro das dinâmicas de urbanização do Brasil pós-1930, marcadas por intensa industrialização e alterações na divisão do trabalho. Esses fatores contribuíram para uma reorganização territorial no país. Anterior a este período, a economia de Goiás era predominantemente baseada na agricultura e na pecuária. A emergência de Goiânia como um importante centro urbano reflete, portanto, as transformações socioeconômicas e territoriais experimentadas no Brasil ao longo do século XX, ilustrando o impacto da industrialização e da modernização nas estruturas urbanas e econômicas regionais.

Com a ascensão de novos grupos políticos ligados a Getúlio Vargas, houve um importante aumento na ocupação populacional. Nesse sentido, Silva (2019) destaca que o Centro-Oeste foi receptivo ao movimento de urbanização após os anos 1930. Essa região, por não possuir uma infraestrutura relevante, adotou as inovações de forma mais rápida, resultando em um processo de transformação acelerado e lucrativo.

Desde a sua construção, Goiânia tem sido uma cidade singular e emblemática devido ao seu rápido crescimento populacional. A modernização dos meios técnicos e científicos, associada ao desenvolvimento do cerrado e à construção de Brasília, proporcionou a diversificação do consumo e uma intensa urbanização, consolidando-a como capital.

De acordo com Oliveira (2013), aos 80 anos de idade em 2010, Goiânia já havia alcançado o status de metrópole. Estimativas do IBGE indicam que, em 2022, a população da cidade era de aproximadamente 1.776.04 habitantes. Na Região Metropolitana, viviam cerca de 2.518.775 pessoas, tornando-a a décima segunda região mais populosa do país e a ducentésima décima do

mundo. A RMG abriga 35% da população do estado de Goiás e concentra 36,5% do PIB estadual.

Goiânia foi planejada na década de 1930 para abrigar 50 mil habitantes. Em 1950, esse número já havia sido superado, atingindo mais de 1 milhão de habitantes até o ano 2000. Atualmente, a aglomeração urbana enfrenta desafios semelhantes aos de outras metrópoles do país, como transporte público precário, tráfego caótico, desemprego, falta de moradia e violência urbana.

No campo da educação, o ensino de Goiânia atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e Educação Especial em 371 instituições de ensino. Conforme esclarece a Secretaria Municipal de Goiânia, os níveis de ensino são assim estruturados:

> **Educação Infantil.** A Educação Infantil em Goiânia afirma-se na Pedagogia da Infância, como um campo de estudos que compreende a criança na sua totalidade e trabalha com um currículo construído no cotidiano das instituições, a partir das relações entre as crianças, os profissionais, as famílias e a comunidade, respeitando e reafirmando a singularidade, a diversidade e a autonomia desses sujeitos. **Ensino Fundamental.** O Ensino Fundamental é organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, cujo objetivo é a formação integral dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de tomar decisões conscientes e solidárias em relação a si e aos outros. **Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja).** Modalidade da Educação Básica que se preocupa em garantir o direito à aprendizagem a adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores que sonham em desvelar o mundo e participar ativa e dignamente dos diversos espaços da sociedade (Goiânia, 2019, grifos nossos).

Nossa investigação empírica foi realizada em duas escolas municipais, que atendem a Educação Infantil, o Ciclo I e o Ciclo II. A organização em Ciclos no Brasil é legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que assim propõe em seu Artigo 23:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996, n.p.)

É sobre este plano de fundo que se desenvolve a prática docente dos professores nas escolas investigadas. Por este motivo é fundamental que compreendamos a sua proposta e organização pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

3.4.1.2. O Projeto Escola para o Século XXI

Foi na década de 1990 que houve, no Brasil, a expansão das propostas de organização por ciclos nas redes públicas de educação. Temos como exemplos a *Escola Plural* (1995) de Belo Horizonte; a *Escola Cidadã* (1996) de Porto Alegre; a *Escola Candanga* de Brasília (1997) e a *Escola Ciclada* de Mato Grosso (2000). Essas propostas serviram de referências para a implantação dos Ciclos de Formação em Goiânia. Há, entretanto, diferenças de concepções e organizações nessas experiências.

Em 1997, a administração municipal de Goiânia, visando atualizar seu sistema de educação, submeteu ao Conselho Estadual de Educação a "Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI", que foi oficializada pela Resolução nº 266 em 29 de maio de 1998. Esta

proposta estabeleceu o modelo de Ciclos para a organização do ensino fundamental nas escolas municipais, inicialmente implementado em 39 instituições, após a desistência de uma delas. A iniciativa visava modernizar a estrutura educacional, começando por reorganizar o ensino fundamental em três fases distintas: Ciclo I (seis a oito anos), Ciclo II (nove a doze anos) e Ciclo III (doze a catorze anos), adaptando-se gradualmente, apesar de enfrentar resistências e impasses. A partir de 2001, porém, a SME estendeu a todas as escolas essa forma de organização. Ou seja,

> [...] reorganizou-se o ciclo I em todas as unidades educacionais, que atendem educandos na faixa etária de 6 a 8 anos. Essa reorganização consistiu na equiparação de todas as unidades educacionais, em termos de carga horária e formação do coletivo de professores. Em 2002, o ciclo II foi estendido a todas as escolas que atendem educandos na faixa etária de 9 a 11 anos e o ciclo III a algumas. Em 2003, tal ciclo foi consolidado em todas as instituições que atendem educandos na faixa etária de 12 a 14 anos de idade. (Goiânia, 2003a, n.p.)

Por meio do estudo contínuo sobre os ciclos, a SME ampliou a concepção de Ciclos de Formação ao de Desenvolvimento Humano, acolhendo as contribuições das neurociências, da Antropologia e da Psicologia. Segundo a Proposta Político-Pedagógica para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo os aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A esse respeito, Mainardes acrescenta que os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõe mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental (2007, p, 73).

Com a introdução dos Ciclos, as escolas municipais passaram por uma reestruturação faseada entre 2001 e 2003, adequando cada etapa do ensino fundamental a um correspondente Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, com o sistema educacional completo adotando essa organização somente a partir de 2003. Em 2003, a "Proposta Escola para o Século XXI" sofreu alterações aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, incluindo a abolição da prática de retenção e das classes de aceleração, a introdução de avaliações trimestrais, e mudanças na gestão pedagógica e na formação continuada dos professores, visando uma educação mais inclusiva e adaptativa.

A Proposta revisada em 2004 e aprovada pelo CME enfatizou a Teoria Histórico-Cultural como seu alicerce teórico, mantendo as modificações anteriores e promovendo uma abordagem que prioriza o ritmo de aprendizado individual, a colaboração e a autonomia escolar, além de reformular os critérios de avaliação e progressão dos alunos. Esse modelo objetivava superar a exclusão e democratizar o acesso à educação, rejeitando os padrões tradicionais de avaliação baseados unicamente em métricas quantitativas.

Mudanças subsequentes, detalhadas por Mundim em 2009, foram orientadas por uma avaliação sistemática entre 2005 e 2007, resultando na criação do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP) e na adaptação da matrícula e progressão dos alunos para enfatizar a continuidade da aprendizagem e o apoio individualizado. Contudo, algumas dessas alterações, como a redução no número de professores e a modificação no planejamento pedagógico, geraram críticas por potencialmente afastar-se dos princípios originais dos Ciclos.

Em 2008, uma nova Proposta Político-Pedagógica foi sancionada, reiterando as mudanças introduzidas anteriormente e focando ainda mais na avaliação diagnóstica para fundamentar as intervenções pedagógicas. Esta proposta, embora não publicada integralmente, foi adaptada e divulgada pela revista Inter-Ação da Universidade Federal de Goiás, em 2012. Em 2011, o

CME prorrogou a validade dessa proposta até o final de 2014, e um processo de revisão foi iniciado em 2013, refletindo um esforço coletivo e democrático para dialogar com a comunidade escolar, visando aprimorar e fortalecer a estrutura educacional baseada em Ciclos.

A legitimação da organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano no município de Goiânia, conforme sua proposta pedagógica, tem o objetivo de garantir o espaço escolar como local de construção e fruição do conhecimento e cultura, em que os profissionais da educação e a comunidade exerçam sua função social (Goiânia, 2003b). É sob este ponto de vista, que se deve entender o horário de estudo semanal.

A finalidade do horário de estudo semanal está especificada nos regimentos, no PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional — e nas propostas pedagógicas estaduais e/ou municipais. No caso da proposta pedagógica da SME de Goiânia em relação ao horário de estudo semanal determina o uso desse espaço para:

> Viabilizar o trabalho coletivo dos professores em momentos de estudo, planejamento pedagógico, atendimento individualizado ao educando e/ou aos agrupamentos, troca de experiências, formação continuada, realização do registro descritivo das aprendizagens, dentre outras atividades. (Goiânia, 2016, p.27)

A nova configuração do horário de estudo semanal, instituída na rede municipal de Goiânia resultou das reivindicações dos professores para que o trabalho docente fosse além da sala de aula. Tratava-se de garantir aos docentes um espaço de formação para que pudessem estudar, planejar, pesquisar e refletir sobre a sua prática.

Nas escolas eleitas para a investigação, os professores realizavam nelas a formação continuada semanal, ou seja, havia já organizado nessas escolas um espaço de coordenação da prática escolar instituída por meio da proposta pedagógica em Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano.

3.4.2. O processo de construção das informações

As informações com as quais lidamos neste trabalho foram produzidas a partir de nossa convivência no dia a dia das escolas e das observações que ali realizamos, registradas em áudio, no diário de campo e pelos instrumentos utilizados. A intenção em relação à utilização de todos estes recursos era reunir as informações e elaborar uma compreensão que constituísse um conhecimento significativo, de acordo com o objetivo a que se propõe o presente trabalho.

Nossa permanência na escola e os procedimentos de pesquisa que adotamos pautaram-se por uma concepção participante. Nossa pretensão era conhecer a realidade das escolas e para que isso ocorresse era necessário que observássemos, de forma atenta e interessada captando as evidências e buscando compreender como estas se mostravam e a dinâmica que as produzia.

Essa compreensão que o pesquisador tenta construir acerca da realidade passa a ter significado à medida que se torna possível explicar os acontecimentos não como simples ocorrências ou fatos, mas como produtos sócio-históricos que sintetizam condições diversas: econômicas, políticas, ideológicas, estéticas, culturais etc. Esta síntese complexa que constitui a realidade pode ser compreendida à medida que dialogamos com as informações e fazemos com que elas falem e se mostrem, uma vez que os acontecimentos não falam por si mesmos. Neste sentido, o pesquisador participa da produção do conhecimento de diversas maneiras e em diversos graus.

O objetivo principal da observação foi investigar os elementos que influenciam as relações sociais estabelecidas na escola. Para isso, realizamos uma imersão no espaço da escola, participando de reuniões pedagógicas e administrativas, interagindo com os professores em

momentos informais como o café na sala dos professores e participando das atividades festivas. Nossa postura durante as observações variou de acordo com a perspectiva do sujeito ou do grupo, e procuramos nos identificar e criar cumplicidade com os participantes da pesquisa.

Durante a observação, fizemos registros detalhados em um *Diário de Campo*, que sempre esteve articulado com os demais instrumentos utilizados ao longo da pesquisa. As informações registradas no diário foram fundamentais para a construção das informações e análise dos dados obtidos. A observação, portanto, não foi realizada de forma isolada e distante, mas sim integrada ao contexto da pesquisa e ao diálogo com outros instrumentos.

Os apontamentos de campo que elaboramos, foram importantes porque registraram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que se desenrola de acordo com a convivência do pesquisador com o objeto de estudo. Nessa convivência de observação e estudo é que se delineia o próprio objeto de pesquisa.

Ressalte-se que os registros de campo são importantes não pela precisão do relato ou algo semelhante, mas por mostrarem a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Quando se pretende compor e retratar o cotidiano escolar, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental.

Nestas ocasiões, sentávamos em um local mais tranquilo da escola e tomávamos nota de informações que julgávamos importantes, fosse uma parte de diálogo ou uma observação sobre um gesto que nos parecesse significativo. Houve momentos, contudo, em que optamos por nos valer apenas de nossa memória. Isso acontecia quando avaliávamos que o nosso comportamento de anotar poderia causar algum desconforto para qualquer dos participantes.

No início da pesquisa, visitávamos as escolas nas segundas, terças e quintas-feiras, permanecendo o tempo que julgássemos necessário, dentro de um período de quatro horas. Dessa forma, tínhamos a possibilidade de ficar durante todo o período de aulas, aproximadamente quatro horas, dependendo da atividade em que estivéssemos envolvidos.

Essa flexibilidade de permanência na escola permitia conversas informais na sala de professores ou no pátio, reuniões com a coordenadora pedagógica ou com algum professor, entre outras possibilidades. Essa variação na quantidade de tempo de permanência na escola caracterizou especialmente o primeiro momento da pesquisa.

Em um segundo momento, seguindo o delineamento da pesquisa, passamos a frequentar a escola praticamente todos os dias da semana no período matutino. Durante a pesquisa, além dos horários fixos das aulas, também frequentávamos as escolas quando éramos convidados para reuniões (geralmente realizadas aos sábados) ou outros eventos, como celebrações de datas festivas e aniversários, ou quando desejávamos conversar com as pessoas.

No início do trabalho de campo, a nossa atenção estava voltada para a observação do funcionamento geral das escolas, apesar de já termos nos interessado pelas pessoas, suas ações e relações desde o início. Era compreensível que, nesse primeiro momento, a nossa atenção fosse difusa, uma vez que buscávamos um conhecimento geral sobre o ambiente em que estávamos realizando a pesquisa. Esse conhecimento geral foi fundamental para uma maior aproximação com as pessoas e um conhecimento mais profundo das escolas como um todo.

Durante esse processo, fomos especificando o objeto de estudo e isso significou convergir nosso foco de análise para os espaços e atividades coletivas na escola. Conviver diariamente com o grupo de servidores da escola propiciou o estabelecimento de vínculos de confiança cada vez mais próximos entre os docentes participantes da pesquisa e a pesquisadora.

Adiantamos que em um primeiro momento, na *Escola A*, os professores se mantivessem afastados da pesquisadora. A observação realizada adquiriu ao longo da pesquisa um caráter interativo, pois as relações estabelecidas com o grupo favoreceram a captação do movimento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

relacional e dialógico produzidos nos momentos coletivos. Já na *Escola B*, a interação foi desde o início o que propiciou desenvolver a pesquisa com laços de confiança e estreita colaboração.

Além disso, para além dos instrumentos utilizados — os quais serão descritos oportunamente, nos próximos itens —, a aproximação diária com os grupos foi muito importante para captar a constituição das relações sociais entre os professores na escola. Estas foram expressas e percebidas na maior parte das vezes de maneira indireta, nos momentos de conflitos e nas expressões que falavam mais dos que as palavras poderiam explicitar.

Todos os sujeitos investigados nos autorizaram a utilizar as informações coletadas. Mesmo assim, julgamos mais adequado utilizar nomes fictícios para preservar as suas identidades, da mesma forma que nomeamos as escolas apenas por "A" e "B".

No início da pesquisa, os professores da primeira escola — doravante nomeada de "Escola A" —, estavam se reorganizando quanto ao calendário de reposição de dias letivos após um movimento grevista, o que gerava um clima tenso e atribulado na instituição. Já na segunda escola — doravante nomeada de "Escola B" —, realizamos a pesquisa no segundo semestre letivo e não houve intercorrências que pudessem impactar no andamento das atividades escolares.

Com o embasamento de Borges (2019) acerca da observação participante em educação, acompanhamos as atividades em ambas as escolas. Por meio de observação, integração e acompanhamento junto aos professores e à coordenação pedagógica, realizamos um acompanhamento prolongando e intenso do seu trabalho nas escolas; observando suas atividades e verificando os ambientes de desenvolvimento profissional. Estes pontos se traduziram nos seguintes tópicos:

- Acompanhamento de reuniões pedagógicas;
- Observação dos ambientes preferenciais de trânsito coletivo dos docentes, tais como sala dos professores, cantina, biblioteca, sala da supervisão, etc...
- Acompanhamento das relações dos docentes, estabelecidas entre os pares e entre os sujeitos ocupantes de cargos de gestão escolar.

Nosso contato com os grupos de professores e com as coordenações nas duas escolas investigadas, deu-se principalmente nas reuniões pedagógicas — momentos formais de encontro —, e também na sala de professores, durante os intervalos.

As reuniões pedagógicas eram organizadas pelas coordenações pedagógicas. Conforme dito anteriormente, essas reuniões eram realizadas sempre aos sábados, considerados dias letivos, em razão do calendário de reposição. O comparecimento dos professores era obrigatório, por tais momentos serem considerados períodos normais de trabalho. Os alunos eram dispensados para viabilizar a presença dos docentes nos encontros.

Já adiantamos que o contato inicial com a *Escola A* foi morno. A identidade de estudiosa com que a pesquisadora foi a campo, não lhe franqueou acesso a nenhuma posição ou dimensão possível da relação que os professores mantinham com a organização ou consigo mesmos. E se se considerar tão somente a recepção dos professores à pesquisa, deve ser admitido que a receptividade foi de uma frieza glacial. Nem mesmo os elementos fundamentais da pesquisa causaram entusiasmo, no que diz respeito ao fato de fazerem parte dela. Mas, felizmente, esse quadro mudou ao longo do processo.

Durante o período da pesquisa, realizaram-se quatro reuniões pedagógicas, além de uma reunião extraordinária para discutir a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Nessa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reunião, a pesquisadora então relutantemente admitida, foi uma das convidadas para ministrar a palestra sobre a referida temática.

Tornou-se claro pela súbita mudança de atitude que havia uma rejeição, velada em alguns e explícita em outros, com a relação à ideia da pesquisa. Paradoxalmente, foi a partir da abertura dada pelos professores que se revelou com nitidez que muitos dos profissionais, ali convidados a serem colaboradores da pesquisa, nutriam por ela uma aversão desde o início. Por receio, desconfiança ou simples descrédito à pesquisadora, alguns voltaram as costas ao que julgavam ser a futilidade de uma "bisbilhoteira".

Diferentemente da *Escola A*, o grupo de professores e toda equipe gestora da *Escola B* receberam muito bem a pesquisadora. Inclusive foi realizada até um momento de integração após a apresentação da pesquisa pela pesquisadora. Os professores ficaram bastante receptivos para contribuírem no que fosse possível para a realização do estudo e a compreenderam como um importante instrumento de formação continuada para eles:

> É muito bom quando temos pesquisadores e/ou professores de outras escolas aqui em nossa escola. Pois é um momento que fortalece nossa aprendizagem e também nos possibilita atualizar o conhecimento (Professor Antônio – Escola B).

> É importante você estar aqui fazendo este estudo. Temos que pensar a nossa formação continuada e temos tentado aqui em nossa escola implementar sempre essa ideia. (Professora Mercês – Escola B).

Pontue-se, ainda, que ao longo do processo de observação foram utilizados outros instrumentos para a coleta de informações, já pontuados anteriormente, e que serão discutidos e apresentados nos tópicos subsequentes.

3.4.3. Perfil das escolas investigadas

3.4.3.1. Perfil da Escola A

Esta é uma das escolas mais antigas da rede municipal de ensino de Goiânia. Ela está localizada no Setor Urias Magalhães, na região norte de Goiânia, próximo à Avenida Perimetral Norte. Trata-se de um dos principais e mais antigos bairros da região. Embora predominante residencial, vivenciou uma grande expansão do comércio local para atender as demandas específicas da população do bairro. No bairro há a presença de algumas instalações públicas ligadas à área de segurança, saúde e hipermercados. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados pela prefeitura, no Censo 2010 a população do bairro era 10 941 pessoas.

A escola passou por reformas por vários anos. Atende a um público diversificado em termos socioeconômicos, pois seus alunos são em grande parte residentes da cidade e alguns são provenientes de chácaras próximas. A escola oferece os anos iniciais da Educação Básica.

A construção do espaço físico da Escola A surgiu como uma demanda do setor Jardim das Oliveiras, devido ao grande número de famílias construindo casas populares na região.

Em 1998, a organização pedagógica da escola passou de um regime seriado para um sistema de ciclos de desenvolvimento humano, por meio do *Projeto Escola para o Século XXI*.[15] No mesmo ano, foi criado o primeiro Projeto Político Pedagógico, que tem permitido à escola

[15] O *Projeto Escola para o Século XXI,* implementado na rede municipal de Goiânia adota o Regime de *Ciclos,* em substituição ao regime seriado. O projeto será discutido mais profundamente no próximo capítulo.

conquistar sua identidade e autonomia. A escola opera nos três turnos: manhã, tarde e noite, e conta com 693 alunos matriculados.

O quadro da escola A no período matutino, turno em que foi realizada a investigação, era formado pelos seguintes profissionais: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de turno, uma secretária-geral, duas auxiliares de secretaria, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, uma guarda municipal e oito professores de nível superior, sendo um especialista.

A escola é motivo de orgulho para os alunos e profissionais que ali atuam, sendo considerada uma referência em termos pedagógicos e organizacionais. Possui 10 salas de aula, sala de informática, sala de leitura, secretaria, sala de coordenação pedagógica, pátio aberto, cantina e estacionamento interno. Em geral, a escola apresenta boa estrutura física, bem conservada e sem nenhum tipo de depredação.

Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) estabelece diretrizes e políticas para a manutenção e desenvolvimento da estrutura da escola, além de promover ações organizacionais e pedagógicas na administração da educação pública municipal.

3.4.3.2. Perfil da Escola B

A Escola B é uma instituição pública municipal, que está vinculada à Secretaria Municipal da Educação. Ela está localizada bairro Jardim Balneário Meia Ponte, em uma área estratégica e de fácil acesso em Goiânia. Este também é um dos bairros mais antigos da cidade, também pertencente à região norte. Faz parte do 57º subdistrito de Goiânia, chamado de Balneário Meia Ponte/Mansões Goianas. O subdistrito abrange, além dos dois bairros, o Parque das Flores, Jardim Ipê e os residenciais Maria Lourença e Balneário. Segundo dados do censo do IBGE em 2010, é o décimo quarto bairro mais populoso do município, contando uma aglomeração de cerca de quinze mil pessoas. É o segundo bairro mais populoso da região norte, perdendo apenas para o Jardim Guanabara.

O bairro Jardim Balneário conta com cinco escolas públicas, um centro de saúde e várias clínicas odontológicas particulares. No comércio, destaca-se a Avenida Genésio Lima de Brito, que corta todo o bairro, passando nele todas as escolas públicas, os grandes e principais supermercados, entre outros estabelecimentos que fazem a movimentação financeira da região.

A Escola B atende cerca de 659 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e conta com uma equipe de aproximadamente 56 profissionais para atender a um público diversificado em termos socioeconômicos, incluindo alunos de várias partes da cidade.

O quadro da escola B conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de turno, uma secretária-geral, quatro auxiliares de secretaria, quatro merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais, uma guarda municipal e dezoito professores de nível superior, sendo quatro graduados, nove especialistas e cinco mestres.

A escola tem uma forte presença no bairro, sendo reconhecida como referência em educação na região. A instituição desenvolve diversos projetos e atividades pedagógicas, como os projetos de educação ambiental em parceria com a Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA), que visam promover valores socioambientais de forma crítica e participativa, com ênfase na sustentabilidade, igualdade e respeito a todas as formas de vida.

A escola possui 13 salas de aula, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, sala de leitura, sala de recursos, pátio coberto, cantina, estacionamento interno para os servidores e uma horta de onde são retirados os legumes e verduras para a merenda. A instituição apresenta uma boa estrutura física, bem conservada e livre de depredação.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

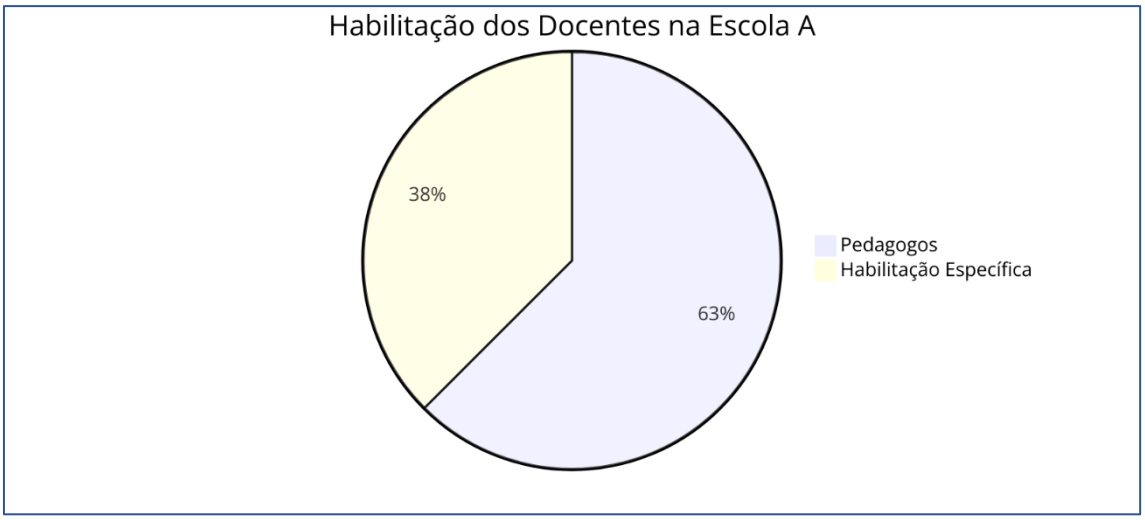
A Escola B adotou o regime de ciclos de desenvolvimento humano a partir de 1998, com a implementação do *Projeto Escola para o Século XXI*, deixando de lado o sistema seriado.

3.4.4. Perfil dos professores pesquisados

3.4.4.1. Professores da Escola A

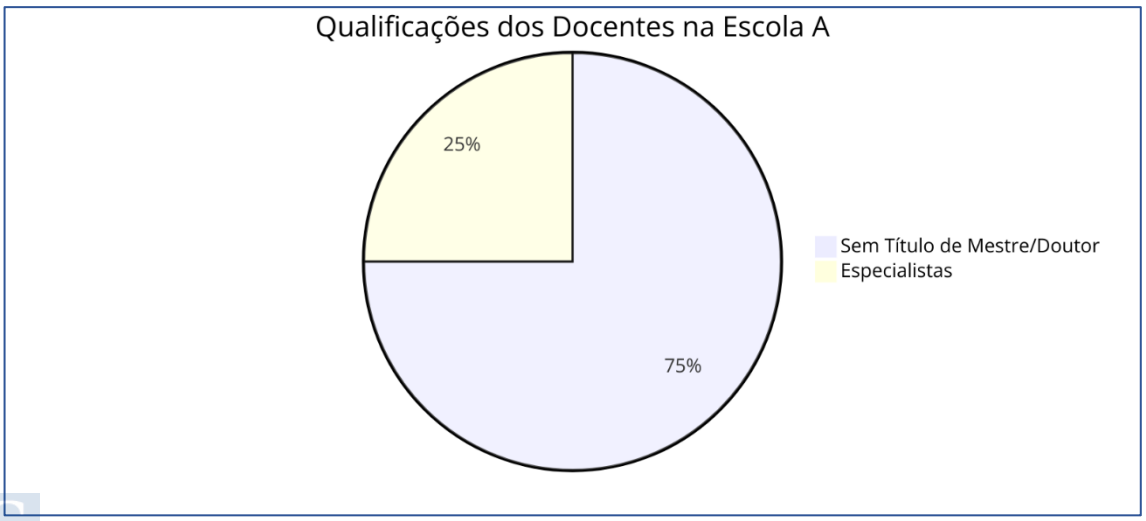
Com base nas informações fornecidas pelos próprios sujeitos pesquisados, observamos que no turno pesquisado, a "Escola A" contava com oito docentes concursados que já atuavam na Rede há mais de oito anos. Destes oito, três possuíam habilitação específica para lecionar as disciplinas de História, Matemática e Português/Inglês, enquanto os outros cinco eram pedagogos.

GRÁFICO 1. Habilitação dos docentes da Escola A



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

GRÁFICO 2. Qualificação Avançada dos docentes da Escola A

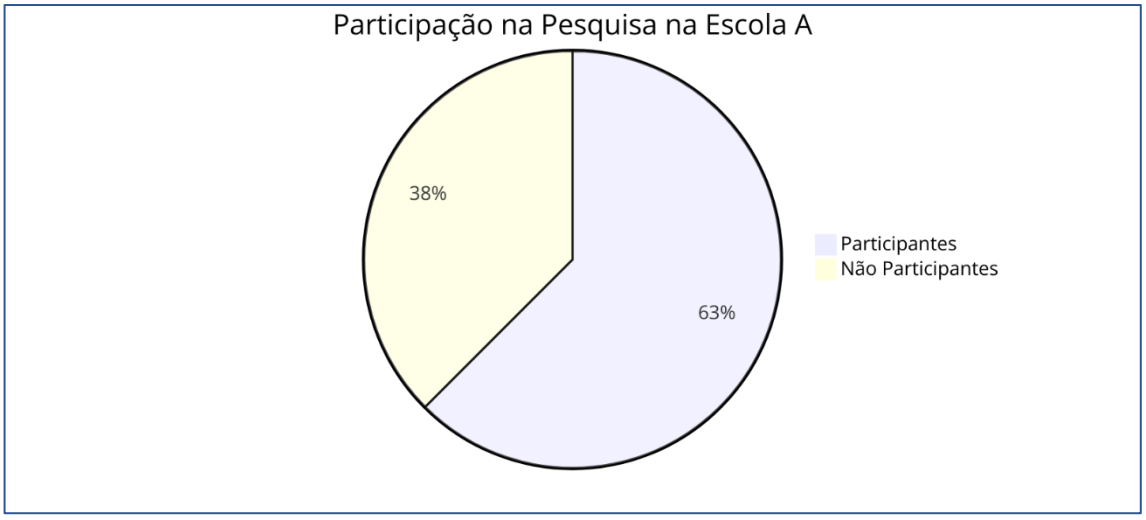


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todos os docentes do turno pesquisado atuavam no Ciclo II, ou seja, atendiam educandos na faixa etária de 9 a 11 anos. Além disso, apesar de haver oito docentes na escola, apenas cinco deles foram participantes da pesquisa, sendo eles professores disponíveis e que se colocaram à disposição para colaborar com o trabalho de pesquisa.

GRÁFICO 3. Participação dos docentes na pesquisa | Escola A

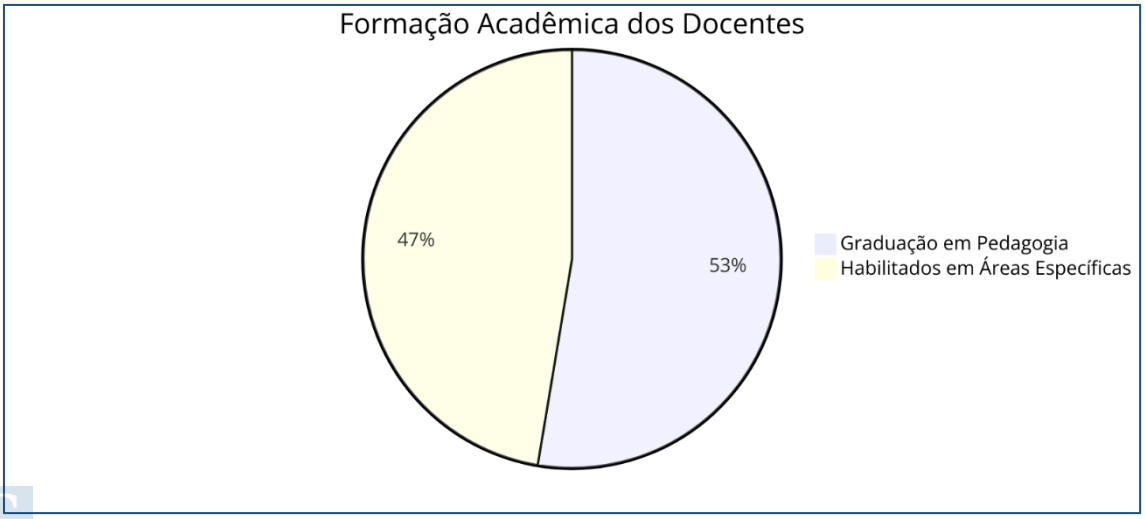


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

3.4.4.2. Professores da Escola B

O grupo de professores da Escola B, no turno pesquisado, era composto por dezoito docentes concursados, que atuavam há mais de dez anos na rede municipal de ensino. Dentre eles, dez possuíam graduação em Pedagogia e nove eram habilitados em áreas específicas, incluindo Geografia, Português/Inglês, Ciências, História, Matemática, Educação Física e Artes.

GRÁFICO 4. Habilitação dos docentes da Escola B

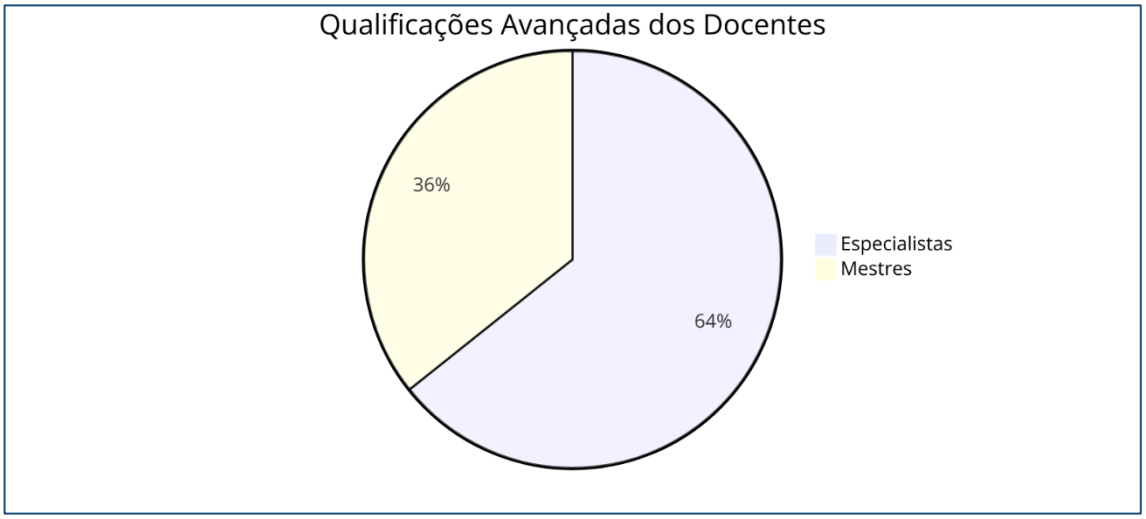


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Considerando a qualificação avançada, na Escola B cinco professores possuíam título de mestre e nove eram especialistas em suas áreas de atuação.

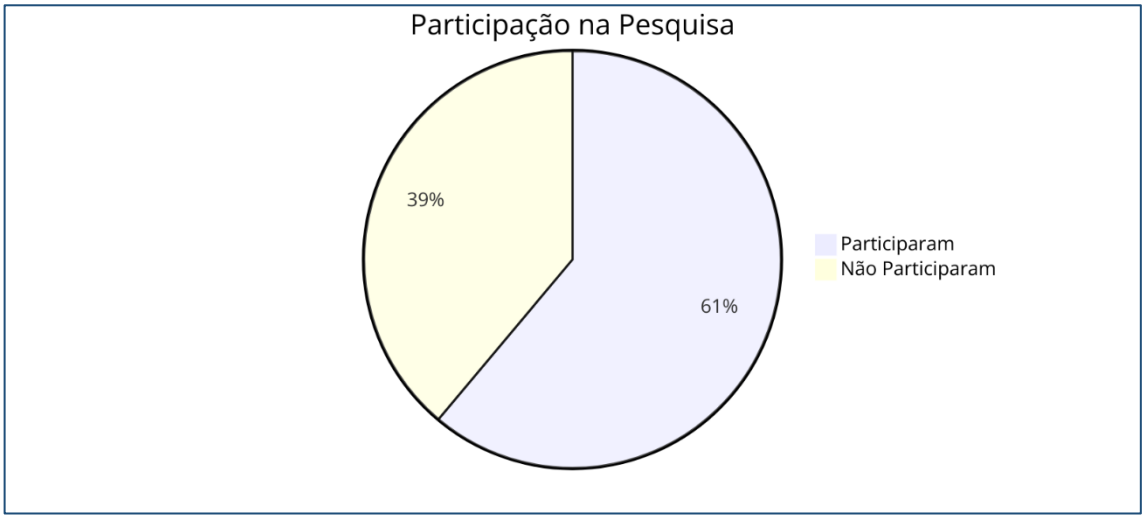
GRÁFICO 5. Qualificação Avançada dos docentes da Escola B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Os professores que participaram da pesquisa atuavam tanto no Ciclo I, destinado a alunos na faixa etária de 6 a 8 anos, quanto no Ciclo II. Onze dos dezoito professores colaboraram ativamente com a pesquisa, demonstrando interesse em contribuir para a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, alguns dos demais docentes não participaram da pesquisa, em decorrência de licenças médicas ou da realização de cursos de formação oferecidos pelo Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação.

GRÁFICO 6. Participação dos docentes na pesquisa | Escola B



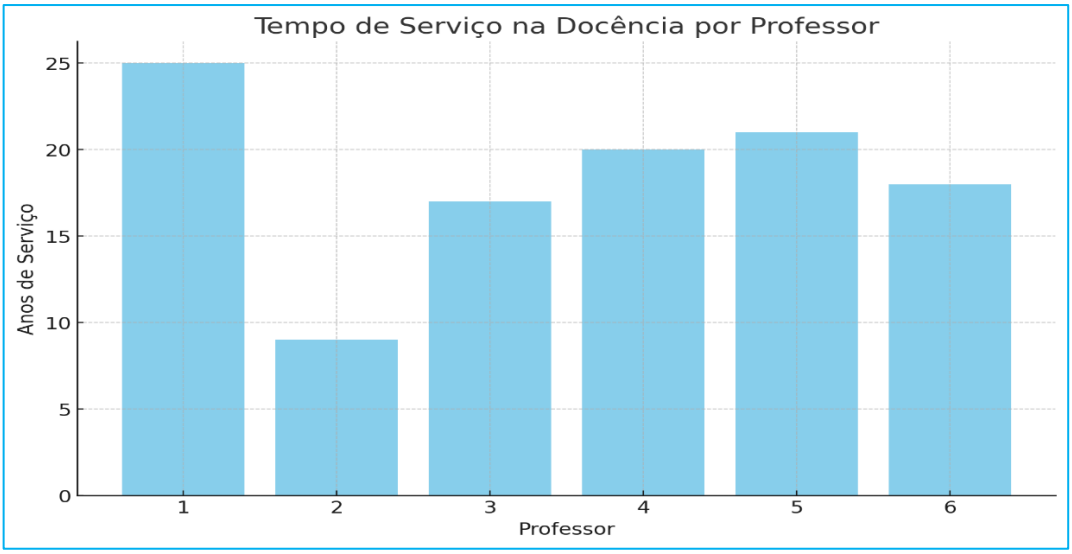
Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.4.3. Perfil consolidado – Escolas A e B

Conforme esclarecido anteriormente, o universo geral é composto por 26 docentes. Dentro deste universo, observamos uma variação clara na quantidade de anos de serviço entre os professores, indicando diferentes níveis de experiência entre os docentes das duas escolas.

GRÁFICO 7. Tempo de serviço dos professores atuantes nas Escolas A e B

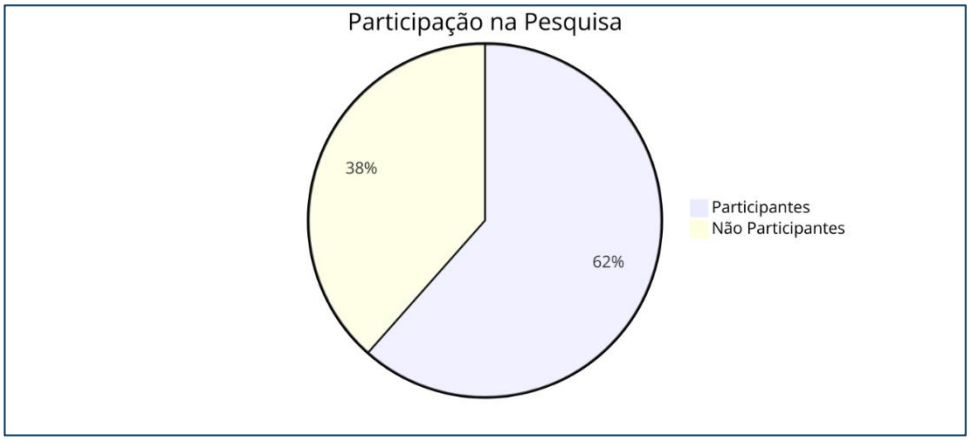


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Assim, enquanto alguns professores têm mais de 20 anos de serviço, destacando um alto nível de experiência e potencialmente uma rica base de conhecimentos e habilidades pedagógicas, também há professores com menos de 10 anos de serviço, sugerindo a presença de novas perspectivas e talvez abordagens mais recentes ao ensino. O Gráfico 7 permite visualizar esta variação no tempo de serviço dentro do universo de docentes atuantes nas Escolas A e B.

Considerando, agora, especificamente, o universo de sujeitos investigados, a pesquisa contou com a participação ativa de 16 docentes, ou seja, 62% dos professores atuantes nos turnos pesquisados em ambas as escolas.

GRÁFICO 8. Participação dos docentes na pesquisa | Escolas A e B

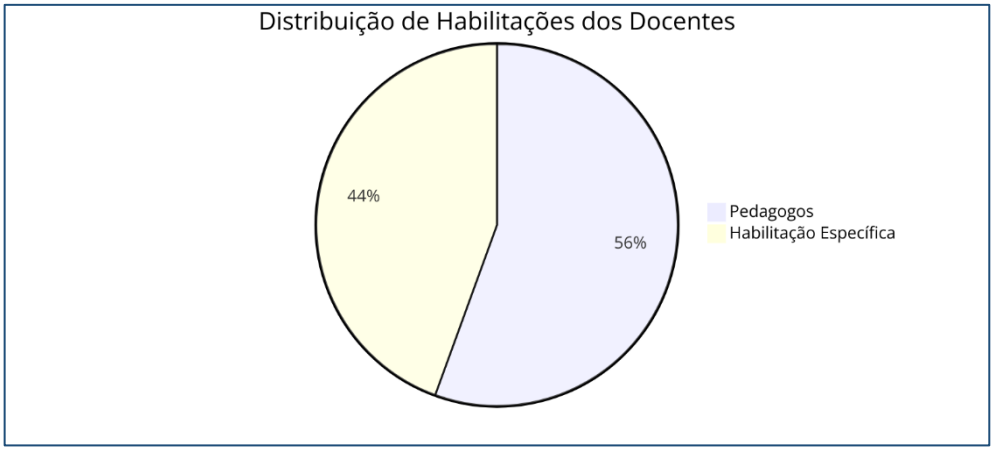


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

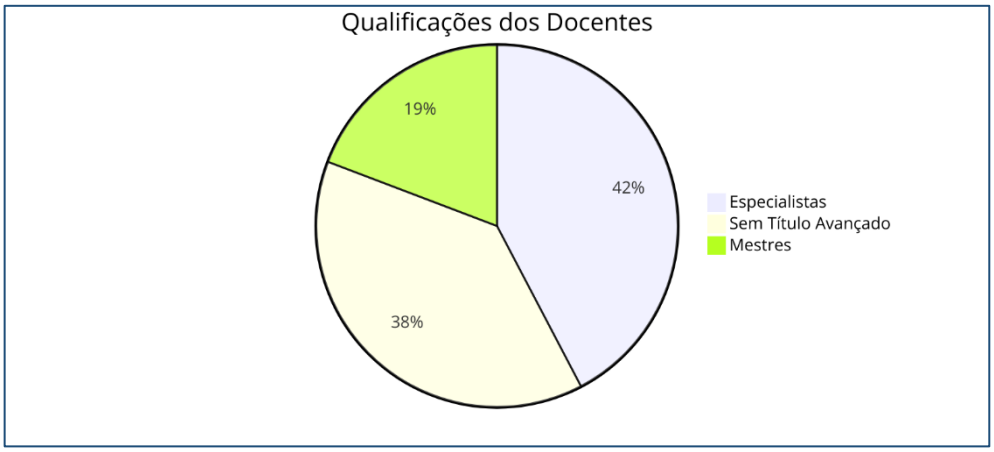
Dentro do universo de sujeitos investigados, em se tratando da habilitação, observa-se entre os investigados uma predominância da formação em *Pedagogia*, embora também seja bastante alta a formação em áreas especificas. No caso da qualificação avançada, a diferença entre professores especialistas e professores apenas graduados é de apenas 4%. Também salta aos olhos que dentro do universo pesquisado apenas 19% dos docentes são mestres.

GRÁFICO 9. Habilitação dos Docentes | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

GRÁFICO 10. Qualificação Avançada dos Docentes | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

3.5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.5.1. Entrevista

A *técnica da entrevista* é amplamente utilizada na Pesquisa Qualitativa como uma forma de coletar dados. Através de uma conversa aberta e estruturada, o pesquisador pode obter informações sobre as experiências, perspectivas e opiniões dos entrevistados sobre um determinado fenômeno em estudo.

Embora a entrevista seja uma técnica de coleta de dados muito utilizada atualmente, suas origens remontam ao início do século XX, quando as primeiras pesquisas sociológicas foram

USC DE COMPOSTELA

realizadas. Nessa época, a entrevista era vista como uma forma eficaz de se obter informações sobre os indivíduos e suas interações sociais, uma vez que a observação direta era muitas vezes inviável ou impraticável.

No entanto, a técnica da entrevista evoluiu significativamente desde então, especialmente com o surgimento de abordagens mais contemporâneas em Epistemologia Qualitativa. Por exemplo, pesquisadores que adotam a abordagem fenomenológica utilizam a entrevista como uma ferramenta para investigar as experiências subjetivas dos entrevistados. Enquanto isso, a abordagem etnográfica pode utilizar entrevistas para entender as práticas e valores de determinada comunidade ou cultura.

A entrevista é um dos métodos mais utilizados pelos pesquisadores para coletar informações sobre um determinado tema de estudo. Através dela, é possível obter dados detalhados e relevantes para a pesquisa, que contribuem para uma melhor compreensão do objeto investigado.

Segundo Martins (2006), a entrevista é uma técnica de pesquisa que permite ao pesquisador compreender o significado atribuído pelos entrevistados a determinadas questões e situações em contextos não estruturados anteriormente. Dessa forma, a entrevista é uma ferramenta importante para o pesquisador obter uma visão mais profunda e contextualizada sobre o objeto de estudo.

Durante a entrevista, o pesquisador deve ter em mente que cada entrevistado possui uma perspectiva única e individual sobre o tema abordado, e que é necessário estar aberto para compreender as diferentes visões apresentadas. Além disso, é fundamental que o entrevistador tenha habilidades de escuta ativa, para que possa captar as nuances e subjetividades presentes nas respostas dos entrevistados. Não por acaso, Triviños observa que a entrevista:

> [...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam á pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p.146)

A entrevista deve ser conduzida de forma apropriada e respeitosa, de modo que o entrevistado se sinta à vontade para compartilhar suas ideias e experiências. O entrevistador deve evitar fazer suposições e conjecturas sobre as respostas dos entrevistados, e deixar que estes se expressem livremente sobre suas opiniões e vivências.

Destarte, a técnica da entrevista tem várias vantagens em relação a outras técnicas de coleta de dados, como a observação e a análise de documentos. A entrevista permite que o pesquisador obtenha informações em profundidade sobre as experiências e perspectivas dos entrevistados, além de poder explorar temas e questões que surgem durante a conversa. Além disso, a entrevista pode ser uma ferramenta poderosa para gerar empatia e compreensão entre pesquisador e entrevistado, uma vez que a conversa pode ser uma troca de ideias e experiências.

A técnica da entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou não-estruturada. Na entrevista estruturada, o pesquisador segue um roteiro de perguntas pré-definidas, enquanto na semiestruturada, o pesquisador tem um roteiro básico, mas pode adicionar ou modificar perguntas conforme a conversa se desenrola. Já na não-estruturada, o entrevistado tem mais liberdade para falar livremente sobre suas experiências e perspectivas, e o pesquisador geralmente segue uma direção geral da conversa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De qualquer forma, a escolha da entrevista como instrumento está relacionada à sua característica interativa, que possibilita o diálogo e, consequentemente, favorece a expressão do participante em toda sua complexidade.

Outro ponto que merece ser enfatizado é a característica processual da entrevista. Esta não ocorre em um momento único e isolado. Ela se configura como um processo que pode se desenvolver em distintos momentos. Sobre a entrevista, González Rey aponta que:

> [...] não é um instrumento mais organizado em forma de perguntas padronizadas, pois o diálogo permanente, que a pesquisa envolve, integra os interesses concretos do pesquisador, os quais aparecem como momentos de sentido no curso do diálogo, e não como um momento frio e parcial, organizado em forma de perguntas a serem respondidas de forma direta pelos sujeitos estudados. Como em todo diálogo, o diálogo constituído no cenário da pesquisa científica se expande em seus conteúdos de forma espontânea, alcançando áreas de interesse do pesquisador, sobre as quais este não tinha nenhuma ideia no começo da pesquisa. (2005, p.86).

Podemos dizer que cada momento da entrevista pode relacionar-se com o anterior e estruturar o momento seguinte, desenvolvendo um espaço dialógico e interativo. Em nossa pesquisa, o momento da entrevista se configurou como um espaço dialógico, que teve como eixo central a qualidade dos vínculos estabelecidos entre a pesquisadora e o colaborador participante. Nessa perspectiva, o papel da pesquisadora não se restringiu a elaborar perguntas, nem o do participante em respondê-las. É exatamente o inusitado, o novo, aquilo que não se pode prever que garantiu a qualidade dos indicadores que foram produzidos.

Dentro do presente estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, na qual foram abordados *tópicos*, deixando o professor entrevistado livre para discorrer a respeito. Nosso propósito foi compreender o ponto de vista dos entrevistados acerca das concepções de base que emergiam no ambiente escolar; do espaço no qual se constituíam os relacionamentos sociais e os projetos desenvolvidos na escola; dos elementos que caracterizam as relações sociais e que poderiam ser importantes agregadoras de mudanças na prática pedagógica do professor. Desta forma, o instrumento foi estruturado com os tópicos dispostas a seguir.

QUADRO 12. Tópicos | Entrevista Semiestruturada

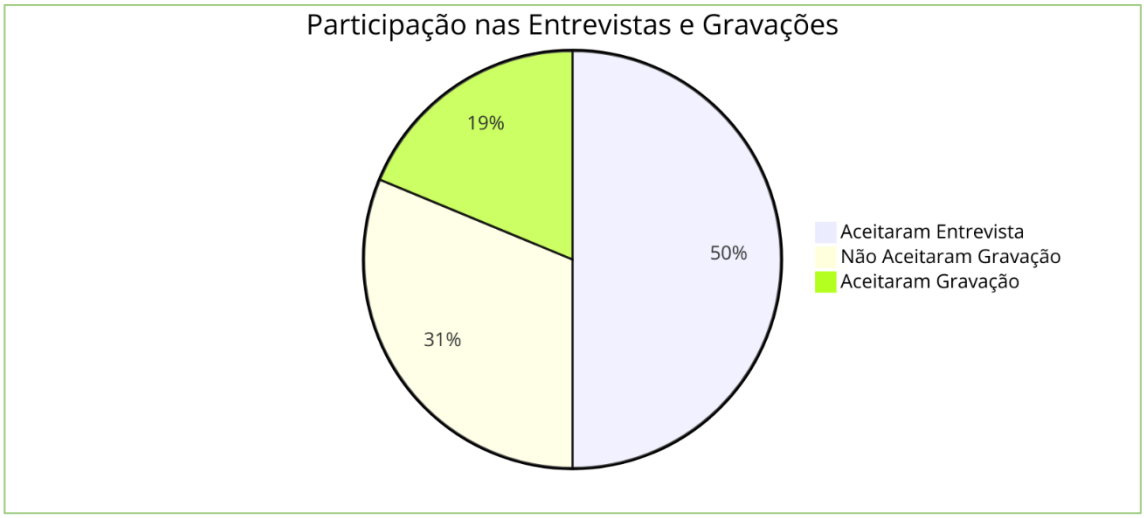
	TÓPICO ABORDADO
1.	Trajetória profissional
2.	Inspiração pessoal para a escolha da profissão docente
3.	Cursos de pós graduação e aperfeiçoamento
4.	Ponto de vista sobre a educação na escola investigada
5.	Ponto de vista sobre o ambiente escolar investigado
6.	Percepção sobre os projetos e eventos desenvolvidos na escola
7.	Relacionamentos com os colegas de trabalho
8.	Relacionamento com a equipe gestora da escola investigada
9.	Relacionamento com os pais e alunos
10.	Autopercepção sobre a sua prática docente
11.	Percepção sobre a Educação no país
12.	Desafios para uma educação de qualidade

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

As entrevistas foram realizadas nos encontros individualizados com os professores, em hora marcada, em diversos espaços como: no pátio, na sala de informática, na biblioteca e nas salas de aula. Dentro do universo de sujeitos investigados, 50% aceitaram participar das entrevistas, mas apenas 19% aceitaram que as mesmas fossem gravadas.

GRÁFICO 11. Participação nas Entrevistas e Gravações



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

As gravações, por certo, facilitaram o registro das falas e garantiram o resgate fidedigno para as análises e a produção das informações. Não obstante, aquelas que não foram gravadas também puderam ser aproveitadas na análise pois foram registradas, manualmente, em nosso *Diário de campo*, na medida em que se desenrolavam as conversas com os sujeitos.

3.5.2. Questionário

A *técnica do questionário* é uma forma de coleta de dados bastante difundida em pesquisas em Ciências Humanas, incluindo na área de Educação. Essa técnica consiste em um conjunto de perguntas que são elaboradas com o objetivo de obter informações relevantes sobre determinado tema em estudo.

Embora o questionário seja uma técnica de pesquisa muito utilizada na atualidade, suas origens remontam a um período anterior à massificação da internet e do acesso facilitado às tecnologias digitais. A técnica do questionário se popularizou a partir do início do século XX, quando começaram a ser utilizados questionários impressos para realizar pesquisas sociológicas.

Nos dias de hoje, a técnica do questionário se adaptou aos novos contextos tecnológicos, de modo que podem ser enviados por e-mail, WhatsApp, plataformas de redes sociais, entre outras. Também existem plataformas de software para elaboração e aplicação de questionários, tais como *Google Forms e Survey Monkey*.

Uma das grandes vantagens da técnica do questionário é a possibilidade de coletar informações de um grande número de participantes, o que pode gerar dados estatisticamente significativos e com uma amostra mais representativa. No entanto, é preciso ter cuidado para que as perguntas sejam claras, objetivas e relevantes para o tema em estudo, além de ser necessário garantir que a amostra seja de fato representativa e que os participantes respondam com sinceridade.

Uma das formas mais utilizadas de questionários em larga escala é a pesquisa de opinião. No campo da educação, também pode ser utilizado para avaliar programas, projetos e políticas educacionais como forma de avaliar o desempenho dos estudantes e do sistema educacional.

Por outro lado, é importante destacar que a técnica do questionário tem suas limitações. Ela pode gerar dados superficiais e pouco detalhados, além de ser limitada pelas perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador. Também é preciso ter cuidado para evitar vieses de resposta e garantir que as perguntas estejam de fato medindo o que se pretende.

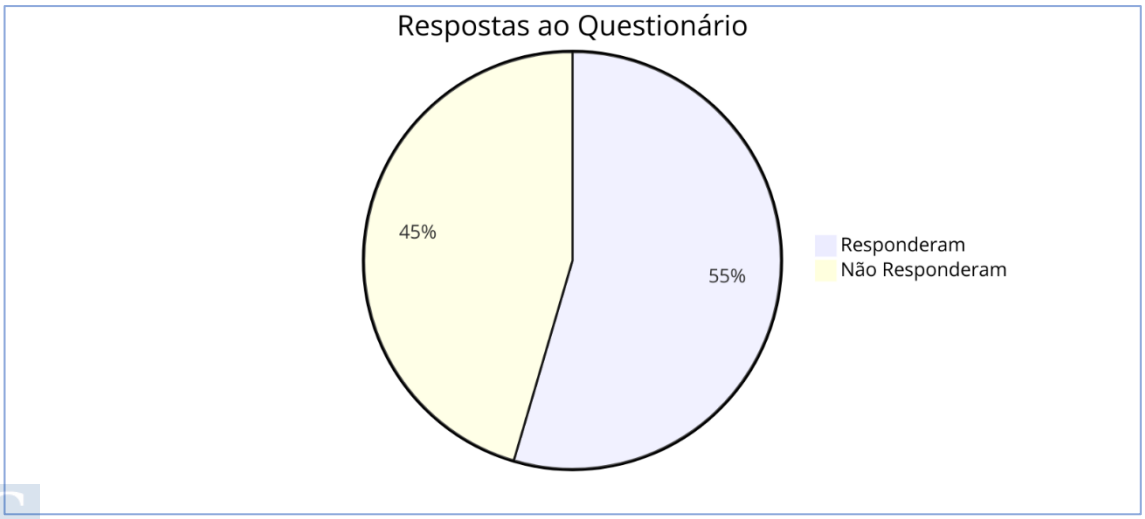
Tomados dentro de uma pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, o questionário pode ser entendido sob um novo viés. Integrando os instrumentos escritos, pode permitir o posicionamento do sujeito de forma rápida e simples, facilitando as suas expressões, conforme salienta González Rey:

> [...] o questionário representa um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informação possível por parte do sujeito, que é obtida por meio de perguntas que possam ter um caráter complementar na expressão da informação sobre o estudado (2005, p. 55).

Em nosso trabalho, utilizamos o *questionário aberto* por ser um recurso capaz de possibilitar um espaço direcionado, no qual o sujeito-professor pudesse manifestar suas impressões, pensamentos, concepções e relações estabelecidas no contexto escolar, bem como suas expectativas em relação a elas. Fizemos esta opção por concordamos com González Rey de que "o questionário que usamos pretende, de forma simultânea, produzir informação sobre um grupo, bem como sobre os sujeitos singulares que o constituem, sendo informações complementares em relação ao que nos interessa conhecer" (2005, p.176).

Para a aplicação do questionário, foi elaborada uma pequena apresentação, que pode ser vista no *Anexo 2* do presente trabalho, no qual convidamos os professores a se identificarem, escolhendo um nome que poderia ser real ou fictício; identificarem o Ciclo no qual lecionavam e, por fim, apresentarem suas respostas às perguntas abertas propostas. Estas, foram divididas em dois blocos: Histórico pessoal e profissional e Questões Subjetivas. Dentro do universo investigado 55% dos docentes devolveram o questionário respondido, conforme expresso no gráfico a seguir.

GRÁFICO 12. Participação nos Questionários



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O propósito das questões propostas foi identificar como se constituem as relações sociais entre os professores na escola, compreender como aquelas relações impactam na qualificação do trabalho docente; verificar como se dão as ações coletivas na escola e buscar compreender como aquelas ações impactam no exercício profissional dos docentes. As questões propostas estão listadas abaixo.

Histórico pessoal/profissional:

a. Escolha da profissão (motivos, interesses, opção...).
b. Qual é a sua Graduação? Pós-graduação? Fez algum outro curso de menor duração? Qual(s)?
c. Início da profissão (quando, funções, quais escolas/instituições)
d. Tempo de serviço na docência.

Questões subjetivas

a. Quais seus sentimentos em relação a sua profissão?
b. O que você acha da gestão da escola (direção e secretaria)?
c. Como é organizado o trabalho pedagógico na escola?
d. Como você e seus colegas veem seu trabalho?
e. E a direção, coordenação, alunos e família?
f. Como é sua interação com os professores da escola? E com os demais servidores, pais e alunos?
g. Para você o que é a escola?
h. Descreva seus sentimentos em relação à escola, seus profissionais, pais e alunos.
i. O que você espera dos demais servidores da escola? E eles de você?
j. O que é um bom coordenador pedagógico?
k. O que é ser um bom professor?
l. Você se sente respeitado (a) /acolhido (a) pelos colegas?
m. Como você percebe as relações sociais/convivenciais entre os profissionais da escola?
n. Como você vê o trabalho coletivo?
o. Você trabalha coletivamente? Como?
p. Existe algum grupo na escola que realiza um trabalho coletivo? Se sim, por que isso acontece com esse grupo e não com os demais?
q. Existe algum grupo que estuda junto?
r. Como você percebe a formação continuada no espaço da escola?
s. Como você percebe seu dia de estudo?
t. Como você organiza seu estudo/planejamento/ação pedagógica?
u. Você acredita que exista uma relação entre trabalho e estudo coletivo e prática pedagógica?
v. Como a coordenação organiza o planejamento/estudo pedagógico?
w. Quais as ações que foram desenvolvidas por você que considera mais significativas? Por quê?
x. Tem algum colega que você, preferencialmente, gosta de trabalhar e/ou estudar junto? Por quê?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y. Houve algum momento significativo (positivo ou não), seja no seu momento de estudo, no planejamento pedagógico ou em alguma fala de colegas que provocou alguma mudança na sua forma de pensar e atuar profissionalmente? Por quê?
z. O que mais te marca/marcou do início de sua carreira até os dias de hoje?
aa. Quais suas expectativas futuras em relação a você, seu trabalho e a escola?

3.5.3. Complemento de Frases

A técnica do *complemento de frases*, também conhecida como "frase incompleta", é uma técnica de pesquisa utilizada em Ciências Humanas, incluindo na área de Educação, para coletar informações sobre a percepção, opinião e vivência dos participantes em relação a um determinado tema. Essa técnica consiste em apresentar ao participante uma frase incompleta, que ele deve completar de acordo com sua própria experiência e perspectiva. Essas frases incompletas geralmente apresentam uma situação ou problema específico, e a resposta do participante permite uma análise mais aprofundada sobre suas opiniões, sentimentos e comportamentos em relação ao tema em questão.

No contexto da metodologia de pesquisa qualitativa, a técnica de complemento de frases emerge como um instrumento singular e potente, especialmente no âmbito dos estudos que se alinham aos pressupostos da teoria sócio-histórica. Esta abordagem metodológica não apenas serve como um método de investigação, mas também se estabelece como uma abordagem profunda para entender a complexidade das relações sociais e individuais. Para elucidar a aplicabilidade e a eficácia dessa técnica em pesquisas qualitativas, foi realizada uma pesquisa operacional que empregou o teste de complemento de frases, demonstrando sua capacidade de revelar dimensões subjetivas e simbólicas na constituição do indivíduo.

A fundamentação teórica deste método reside na concepção sócio-histórica do ser humano, que considera o indivíduo imerso em um tecido de relações sociais, cuja compreensão só é possível através destas mesmas relações (Molon, 2010). Esta perspectiva se diferencia de outras abordagens de construção social da realidade, propostas por teóricos como Giddens e Bourdieu, nas quais a agência do sujeito é vista como mais limitada. Conforme destacado por Paula e Palassi (2007), a teoria sócio-histórica enfatiza a relevância do sujeito, atribuindo novos significados à individualidade e singularidade. Segundo Molon (2010), a individualidade é entendida como um constructo social, enquanto a singularidade engloba a interação entre semelhanças e diferenças, bem como aproximações e distanciamentos, refletindo a complexidade da experiência humana.

Nesse contexto, as representações sociais surgem como construções subjetivas com fundamentos sociais, elaboradas tanto no plano individual quanto coletivo. Essas representações permitem acessar os significados atribuídos aos objetos de conhecimento dentro de um determinado contexto social e individual, oferecendo insights preciosos sobre a realidade vivida pelos sujeitos.

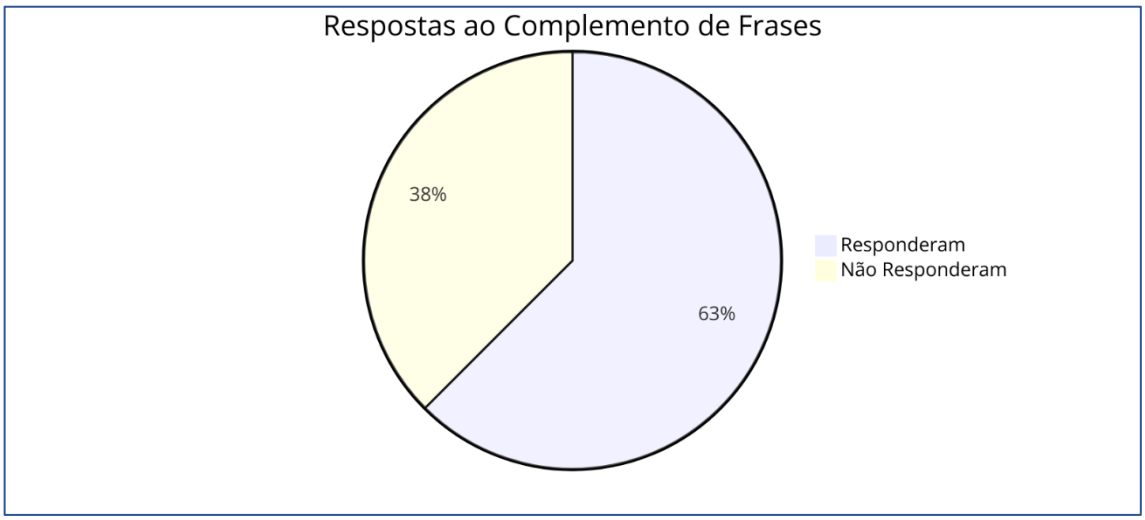
O instrumento de complemento de frases, foi desenhado para facilitar a expressão dos participantes, permitindo uma análise rica dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos que moldam a subjetividade do indivíduo. Recomendado por González-Rey (2005), este instrumento consiste na proposição de inícios de frases que funcionam como estímulos aos quais os participantes respondem livremente. Esta metodologia possibilita a emergência de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

categorias analíticas diretamente das experiências dos sujeitos, revelando aspectos profundos da sua constituição subjetiva.

A partir das respostas obtidas, é possível identificar indicadores de sentido subjetivo, tais como esforço, necessidade, características pessoais e posse, que auxiliam na compreensão das dinâmicas subjetivas dos participantes. No caso desta pesquisa, o objetivo era entender como os professores e professoras interpretavam a si mesmos, aos colegas e às situações pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, através das escolas investigadas A e B. Para a aplicação do instrumento, inserido no *Anexo 3* deste trabalho, solicitamos aos professores que completassem 70 frases. Dentro do universo investigado, 63% dos docentes aceitaram participar do Complemento de Frases e devolveram o instrumento respondido; já 38% não participou desta proposta, conforme expresso no gráfico abaixo.

GRÁFICO 13. Participação no Complemento de Frases



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Uma das grandes vantagens da técnica do complemento de frases é a possibilidade de coletar informações mais subjetivas e profundas sobre a percepção dos participantes em relação a um determinado tema. Além disso, essa técnica pode ser adaptada para diferentes públicos, incluindo crianças, jovens e adultos.

Por certo, a técnica do complemento de frases também possui as suas limitações. Ela pode gerar dados subjetivos e difíceis de serem quantificados, o que pode dificultar a análise e interpretação dos resultados. Além disso, é preciso garantir que as frases incompletas sejam claras, objetivas e relevantes para o tema em estudo, e que a amostra seja representativa. Não obstante, é uma importante ferramenta de coleta de dados, especialmente em pesquisas na área de Educação. Ela permite coletar informações subjetivas e profundas sobre a percepção dos participantes em relação a um determinado tema.

No âmbito da pesquisa qualitativa, o complemento de frases diz respeito a um breve registro por parte dos participantes acerca de indutores curtos apresentados em sequência. Estes se referem a atividades, pessoas ou experiências sobre os quais os participantes se expressam. Segundo González Rey,

> [...] o instrumento de completamento de frase nos permite produzir indicadores que, em sua relação através da interpretação do pesquisador, são fontes das construções teóricas que permitem o desenvolvimento de modelos responsáveis pela

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> inteligibilidade do problema estudado. Tais modelos teóricos que vão surgindo e desenvolvendo-se na pesquisa não se esgotam nos marcos de uma pesquisa concreta, transformando-se em verdadeiras linhas de pesquisa cuja legitimidade está em sua própria processualidade, em sua contínua extensão a novos problemas ou em novos aspectos dos problemas já estudados. (2005, p. 176).

Em nossa pesquisa, através do complemento de frases foi possível construir modelos de organização da expressão do professor sobre diversas nuances de sua vida, associadas a diferentes informações obtidas nas conversas e nos outros instrumentos. Não obstante, também foi possível traduzi-los de forma *quantitativa*, através de gráficos, de sorte a utilizar o complemento de frases dentro de uma epistemologia mista. Esta perspectiva permitiu observar especialmente as constâncias e padrões das respostas, possibilitando uma visão mais ampla das percepções dos sujeitos.

Com base em González Rey (2005) foram elaboradas setenta frases iniciais, as quais foram apresentadas aos professores em formato impresso para que pudessem completa-las. As frases propostas para complemento estão dispostas a seguir.

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Tenho interesse de saber
4. Lamento
5. Meu maior medo
6. Na escola
7. Não posso
8. Sofro
9. Fracassei
10. O estudo
11. Minha profissão
12. Meu futuro
13. O casamento
14. Tenho certeza que
15. Estou melhor
16. Algumas vezes
17. Este lugar
18. Desejo
19. Meu maior professor
20. Secretamente eu
21. Meu maior problema é
22. Minha frustração é
23. Amo
24. A felicidade
25. Considero que posso
26. Eu me esforço diariamente para
27. Acho difícil no trabalho coletivo
28. Meu maior desejo
29. Tenho muito apreço
30. Eu realmente gosto
31. Meus estudos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

32. Pretendo para meu futuro
33. Tentarei mudar
34. Frequentemente, reflito sobre
35. Eu me obrigo a
36. Sempre que posso
37. Luto
38. Muitas vezes me sinto
39. O passado
40. Eu me esforço
41. As contradições
42. Minha opinião
43. Penso que as outras pessoas
44. Lar
45. Me irrito
46. Ao deitar-me
47. Os colegas
48. Aprender é
49. Quando eu era criança
50. Quando tenho dúvidas
51. Necessito
52. O futuro
53. Meu maior prazer
54. Quando vou para o trabalho
55. Meus amigos
56. Não me sinto preparado(a)
57. Necessito
58. O ser humano
59. Nosso grupo de trabalho
60. Fico deprimido (a)
61. O estudo
62. As festas/eventos
63. Minha principal ambição
64. Odeio
65. As regras/leis
66. As crianças
67. A gente
68. O outro
69. Eu
70. Penso que os demais

3.5.4. Jogo de livre associação

O Jogo de Livre Associação, que pode ser conferido no *Anexo 1* deste estudo, emerge como uma técnica refinada dentro do campo da pesquisa qualitativa, mostrando-se especialmente útil para explorar a complexidade das emoções, crenças e percepções dos indivíduos. Este instrumento revela-se fundamental para aprofundar o entendimento sobre como os sujeitos constroem significados a partir de suas experiências cotidianas, particularmente no que se refere às suas relações com contextos pedagógicos. Inspirado pela necessidade de compreender mais

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

profundamente os processos de produção de sentido que os sujeitos desenvolvem em seus contextos de atuação, o Jogo de Livre Associação foi concebido inicialmente por Cardinalli (2006), norteada pela epistemologia qualitativa de González-Rey (2005).

Ao ser adotado por E. Santos (2013), configurou-se em um instrumento elaborado para desvendar como o sujeito articula suas experiências nos diversos espaços de convívio — escola, família, círculo de amigos — e como estes contextos influenciam sua esfera emocional. O autor destaca a relevância de entender os sentidos subjetivos que são forjados nesses ambientes e como eles influenciam o comportamento do indivíduo diante de tarefas e desafios cotidianos, incluindo a maneira como lidam com frustrações, medos e vergonhas (Santos, 2013).

O *Jogo da Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas*, desenvolvido por nós para a presente pesquisa, foi estruturado em duas fases distintas. Inicialmente, solicitamos aos docentes que estabelecessem conexões entre situações pedagógicas e sentimentos, permitindo múltiplas associações e oferecendo espaço para a inclusão de novas situações e emoções. Além disso, também deixamos espaço para que os sujeitos pudessem acrescentar até 3 outras situações na primeira coluna. Entendemos que isto enriqueceria nossa percepção do pesquisador sobre a realidade emocional dos participantes. Na etapa subsequente, os docentes foram convidados a eleger cinco situações cotidianas consideradas essenciais à sua vida profissional, proporcionando uma visão mais concreta e contextualizada dos elementos que influenciavam sua prática pedagógica e bem-estar emocional. A composição do instrumento e seus tópicos associativos, podem ser observados no quadro abaixo.

QUADRO 13. Elaboração do instrumento "Jogo de Livre Associação"

FASE I	
SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS	**SENTIMENTOS**
1. Trabalho coletivo na escola	a. Desafio
2. Planejamento de aula	b. Vergonha
3. Executar alguma tarefa que não ajudou a planejar	c. Insegurança
4. Projeto Político Pedagógico da escola	d. Alegria
5. Conselho de Classe	e. Cumplicidade
6. Coordenação Pedagógica	f. Inferioridade
7. Preenchimento de fichas/diários	g. Resistência
8. Chegada de um novo professor concursado	h. Tristeza
9. Chegada de um novo professor de contrato	i. Tédio
10. Nosso coletivo	j. Superioridade
11. Hora de vir para a escola	k. Orgulho
12. Atividades do nosso coletivo	l. Segurança
13. A chamada formação continuada	m. Identidade
14. Hora de estudo	n. Disposição
15. Hora de ir para casa	o. Compromisso
16. Os diálogos no planejamento de atividades do nosso coletivo	p. Indiferença
17. A hora do intervalo	q.
18. Confraternização de final de ano	r.
19. Trabalhar com alguém que não simpatiza	s.
20. Planejar uma atividade e não conseguir realizá-la	Você pode acrescentar até três outros sentimentos nessa coluna
21. Aprender com os colegas do nosso coletivo	
22. Decisões tomadas pela maioria do corpo docente	
23. Demandas burocráticas	
24. Preparação da tarefa proposta por outros colegas	
25. Corpo gestor (diretor, secretária)	
26. Apoio da Unidade Regional de Ensino	

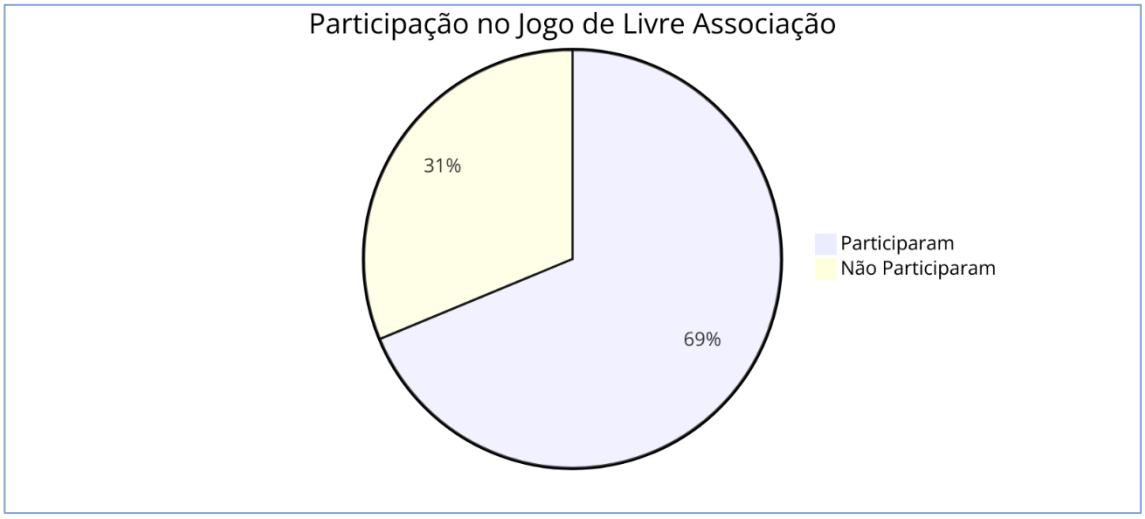
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

27. Dia de avaliação prevista no calendário	
28. Ausência de colegas no cotidiano da escola	
29. Dar aula	
30.	
31.	
32.	
33.	
Você pode acrescentar até três outras situações nessa coluna	
FASE II	
Escolha cinco situações cotidianas que você considera fundamentais para a sua constituição profissional:	
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A dinâmica adotada foi apresentar a proposta aos sujeitos e oferecer a eles o material impresso para que, se o desejassem, entregassem preenchido à pesquisadora. Dentro do universo de sujeitos investigados, 69% aceitaram participaram do Jogo de Livre Associação. Comparativamente, um percentual pequeno de 31% não devolveu o material impresso, portanto se recusando a participar.

GRÁFICO 14. Participação no Jogo de Livre Associação



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Observe-se que este instrumento não apenas facilita a expressão livre das emoções e percepções dos educadores, como também promove um entendimento mais nuanceado das dinâmicas emocionais que permeiam o ambiente escolar. Ao possibilitar que os professores articulem livremente suas experiências e sentimentos, o *Jogo de Livre Associação* oferece insights valiosos sobre a intersecção entre o pessoal e o profissional no contexto educacional, evidenciando como as emoções influenciam e são influenciadas pelo trabalho pedagógico.

Por outro lado, o Jogo de Livre Associação empregada empregado em nossa investigação, também apresenta uma versatilidade metodológica por permitir análises quantitativas. Através da identificação de padrões e repetições nas respostas dos sujeitos, este instrumento transcende

sua aplicação qualitativa inicial, abrindo caminho para a quantificação de dados emocionais e perceptivos.

Na presente investigação, os resultados obtidos a partir do *Jogo da Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas* revelaram-se ricos em insights qualitativos sobre a interação entre sentimentos e experiências pedagógicas. Contudo, a capacidade de observar padrões e repetições nas associações feitas pelos docentes nos permitiu também abordar os dados de uma maneira quantitativa. Por conseguinte, procedeu-se à tabulação dessas informações, culminando na geração de tabelas e gráficos que ilustram as tendências emocionais e perceptivas predominantes entre os participantes.

A abordagem mista enriquece significativamente nossos resultados, possibilitando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas emocionais que permeiam o ambiente escolar. Ao combinar análises qualitativas e quantitativas, conseguimos captar a complexidade das experiências subjetivas dos docentes e também destacar as emoções e percepções mais frequentemente associadas a determinadas situações pedagógicas. Isso nos permitiu identificar áreas de interesse comum, desafios compartilhados e aspectos do ambiente escolar que impactavam significativamente as relações sociais nele estabelecidas.

3.6. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base nas discussões realizadas ao longo deste capítulo, o *Quadro Síntese* a seguir, oferece uma visão geral dos principais aspectos tratados.

QUADRO 14. Síntese do capítulo 3

QUADRO SÍNTESE		
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA, INSTRUMENTOS E AMOSTRAS	**IDEIA CENTRAL**	
	O capítulo detalha o arcabouço metodológico adotado na pesquisa empírica realizada com professores de duas escolas públicas em Goiânia, Goiás. Destaca-se a abordagem mista, qualitativa e quantitativa, escolhida para investigar o impacto das sociabilidades entre professores no desenvolvimento profissional docente. A metodologia reflete as posturas epistemológicas dos pesquisadores, enfatizando a importância da escolha metodológica na interpretação da realidade e na construção do conhecimento.	
	PRINCIPAIS PONTOS TRABALHADOS	
	Abordagem Metodológica	Adoção de uma metodologia mista, integrando abordagens qualitativas e quantitativas para alcançar uma compreensão holística do impacto das sociabilidades no desenvolvimento profissional docente.
	Tipologias de Pesquisa	Exploração das características e relevância das pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. A pesquisa qualitativa é valorizada por sua capacidade de interpretar a complexidade dos fenômenos humanos e sociais, enquanto a pesquisa quantitativa é destacada por sua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		capacidade de quantificar e analisar estatisticamente os dados.
	Instrumentos Metodológicos	Uso de uma variedade de instrumentos, incluindo revisão bibliográfica, entrevistas abertas, questionários semiestruturados, complemento de frases e jogos de associação, para garantir a robustez da pesquisa e a fidedignidade dos resultados.
	Triangulação de Dados	Emprego da triangulação como estratégia para enriquecer a análise, comparando e contrastando diferentes fontes de informação. Isso oferece múltiplas perspectivas sobre o fenômeno estudado, aumentando a confiabilidade dos resultados.
	Processo Indutivo de Análise	Adoção de uma abordagem indutiva para a análise dos dados qualitativos, permitindo que as categorias e temas emergissem naturalmente durante a pesquisa, em contraste com a abordagem dedutiva típica das pesquisas quantitativas.
	CONCLUSÃO	
	O capítulo apresenta uma abordagem metodológica meticulosamente planejada que fundamenta a investigação do impacto das sociabilidades no desenvolvimento profissional dos docentes. A escolha por uma metodologia mista, aliada à diversidade de instrumentos e à estratégia de triangulação dos dados, reflete o compromisso da pesquisadora com a obtenção de insights profundos e confiáveis. Essa abordagem permite capturar a complexidade das interações sociais no ambiente educacional e seus efeitos no desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo significativamente para o campo da formação docente.	

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4
RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA REALIZADA EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA, GO

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa empírica que realizamos em duas escolas públicas de Ensino Fundamental vinculadas à SME —Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, GO. Estas instituições, imersas no contexto educacional brasileiro, adotam uma proposta pedagógica centrada nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, uma abordagem progressista que tem sido a pedra angular das políticas educacionais da SME de Goiânia desde 1988.

O cerne desta investigação reside na exploração das dinâmicas relacionais entre os professores dentro do espaço escolar, bem como o impacto dessas relações na qualidade do trabalho docente e nas práticas pedagógicas. Conforme explicitado na Introdução da presente tese de doutoramento, os objetivos gerais deste estudo são identificar a natureza das relações sociais entre os educadores, compreender como essas interações influenciam a qualificação da prática docente, examinar a natureza das ações coletivas dentro do espaço escolar e avaliar seus efeitos no desempenho profissional dos professores.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa foi estruturada em torno de objetivos específicos detalhados, que incluem a descrição e interpretação das percepções dos professores sobre situações pedagógicas cotidianas, o entendimento das maneiras pelas quais os professores interagem com seus colegas durante diferentes momentos da rotina escolar, a exploração das concepções de mundo e do trabalho docente que emergem no ambiente escolar, e a identificação dos elementos que caracterizam as relações sociais que podem ser catalisadores de mudanças na prática pedagógica.

O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, tendo como ponto de partida a análise dos resultados colhidos através do instrumento *Jogo da Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas,* discute-se as interpretações e leituras feitas pelos docentes acerca das situações pedagógicas comuns ao cotidiano escolar. Na segunda parte, tomando os resultados auferidos pelos instrumentos *Complemento de Frases* e *Questionário,* o capítulo aborda as percepções dos docentes sobre o mundo e seu trabalho, bem como os relacionamentos travados entre os pares dentro da escola.

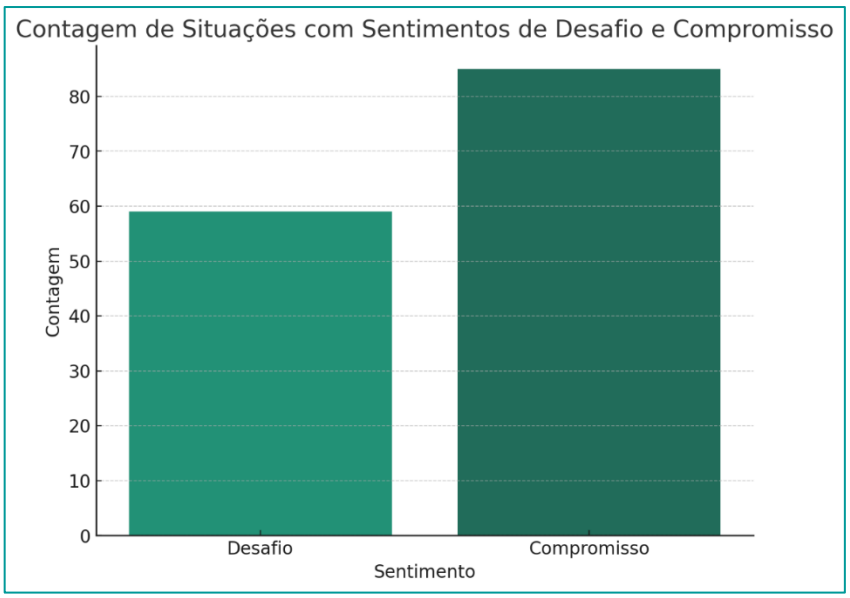
4.1. INTERPRETAÇÕES E LEITURAS: SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Os resultados auferidos através do instrumento *Jogo de Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas* geraram uma complexa tabela de dados com sentimentos associados pelos professores em ambas as escolas, a variadas situações no ambiente escolar.

Dentre as situações e sentimentos correlacionados, os que mais se sobressaíram foram *desafio e compromisso.* O Gráfico 15 mostra a contagem de situações nas quais os sentimentos de "Desafio" e "Compromisso" foram mencionados nos dados analisados.

Por certo, a presença significativa de ambos os sentimentos, refletem a sua importância, dada pelos professores, nas situações descritas. De outro lado, destaca o papel central que o desafio e o compromisso desempenham nas experiências relatadas, sugerindo que esses sentimentos são frequentemente evocados em resposta a diversas situações.

GRÁFICO 15. Sentimentos de desafio e compromisso



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Partindo dos sentimentos mais presentes entre os professores, diante das situações pedagógicas propostas para a correlação, consideramos interessante uma abordagem de mapa mental. Nosso propósito foi traduzir de forma visual as diferentes situações da vida escolar às quais os professores das Escolas A e B relacionaram os sentimentos de Desafio e Compromisso. A partir de um nó central relativo a esses sentimentos, selecionamos todas as ramificações possíveis de situações pedagógicas a eles relacionadas.

MAPA MENTAL 1. Blocos de situações pedagógicas | Escolas A e B

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O mapa mental revelou que as situações às quais os sentimentos de desafio e compromisso foram relacionados, poderiam ser agrupadas em dois grandes blocos: as situações que relacionam o professor com *a elaboração pedagógica e a burocracia escolar*; e as situações que relacionam o professor com as *ações e os espaços da coletividade.*

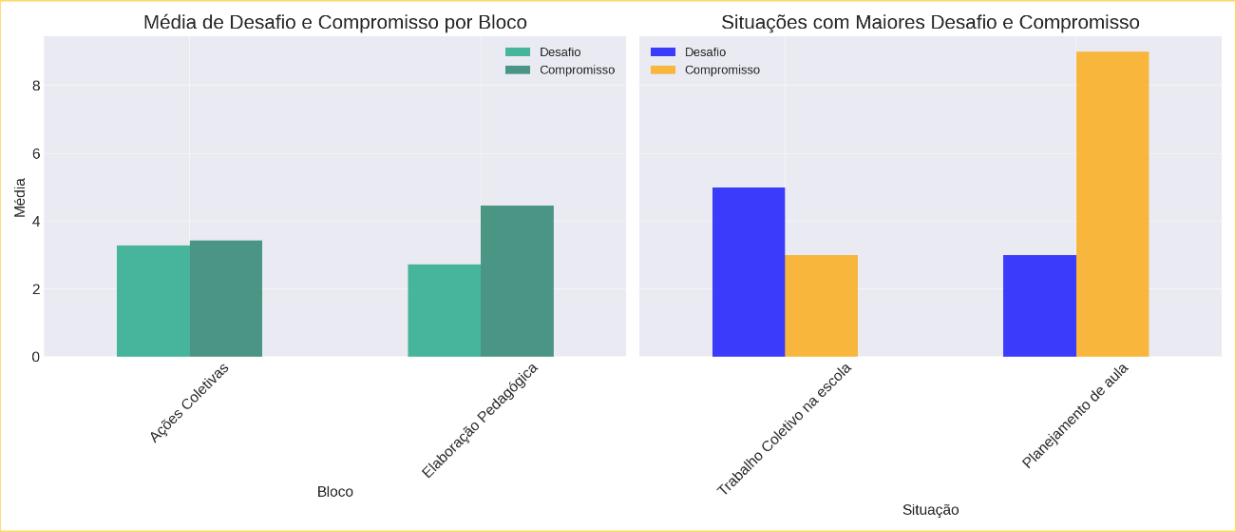
Diante do resultado aferido, conforme Mapa Mental 1, consideramos pertinente selecionar as situações pedagógicas que mais receberam dos professores a identificação com os sentimentos *desafio e compromisso.* A partir dos resultados encontrados, quantificamos os sentimentos de *desafio e compromisso* por situação, com o objetivo de entender as tendências e correlações possíveis entre a quantificação dos sentimentos e a situação pedagógica listada. Feito isso, sumarizamos os dados para entender as tendências gerais e analisamos a distribuição dos sentimentos de desafio e compromisso por bloco.

A análise adotada foi de cunho quantitativo, baseando-se nas médias calculadas para cada categoria, bem como nos valores máximos observados para desafio e compromisso. A seguir, discutiremos os resultados obtidos e sua representação gráfica.

No bloco de *Ações Coletivas*, observamos uma média de desafio de *3.29*, enquanto a média de compromisso foi ligeiramente superior, alcançando *3.43*. Este resultado sugere uma percepção equilibrada entre os desafios e o compromisso inerentes às ações coletivas dentro do ambiente escolar. Em contrapartida, o bloco de *Elaboração Pedagógica* apresentou uma média de desafio de *2.73*, contrastando com uma média de compromisso significativamente mais alta de *4.45*. Tal discrepância indica que as atividades relacionadas à elaboração pedagógica, incluindo planejamento de aulas e gestão burocrática, são percebidas com um nível de compromisso consideravelmente maior do que os desafios associados.

Já a análise dos máximos revelou que o maior desafio foi identificado na situação *Trabalho Coletivo na escola* com uma pontuação de 5, situando-se no bloco *Ações Coletivas.* Este resultado destaca as complexidades e as dificuldades percebidas no trabalho colaborativo entre docentes. Por outro lado, o maior compromisso foi observado na *Elaboração Pedagógica*, especificamente no *Planejamento de aula*, com uma pontuação notável de 9. Este achado sublinha a importância crítica atribuída ao planejamento detalhado das atividades de ensino.

GRÁFICO 16. Média e Máximo de Desafio e Compromisso por situação | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A visualização gráfica das médias de desafio e compromisso por bloco proporciona uma compreensão mais intuitiva das percepções dos professores. O gráfico associado ao bloco *Elaboração Pedagógica* demonstra uma disparidade acentuada entre compromisso e desafio, reforçando a valorização do planejamento pedagógico. Em contraste, o gráfico referente às *Ações Coletivas* ilustra uma proximidade entre os valores de desafio e compromisso, evidenciando uma percepção de equilíbrio, com uma tendência marginal para perceber essas ações como mais desafiadoras.

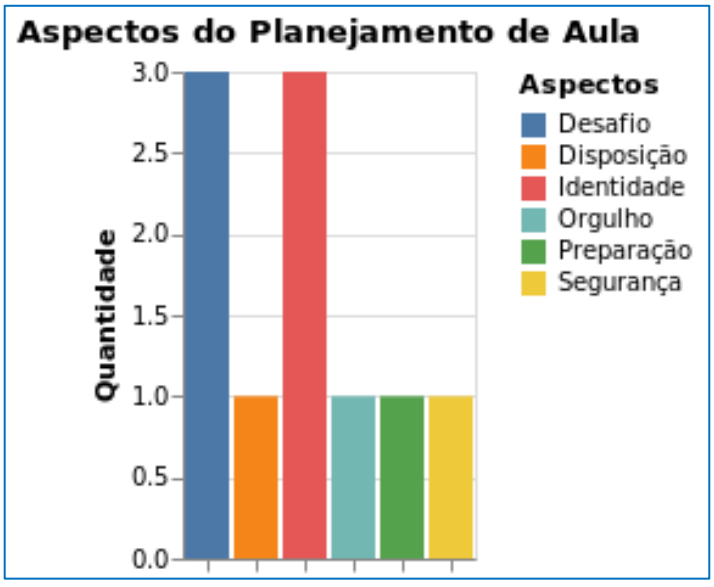
Os dados analisados oferecem insights importantes sobre as percepções dos professores em relação a diferentes aspectos das práticas pedagógicas. Resta evidente que o compromisso com o planejamento de aulas é considerado primordial, refletindo a ênfase na preparação cuidadosa e na organização como pilares da eficácia pedagógica. Simultaneamente, os desafios do trabalho coletivo são reconhecidos, destacando a necessidade de estratégias eficazes para facilitar a colaboração e a comunicação entre os educadores.

Por outro lado, é importante lembrar que para cada categoria de situação pedagógica, os professores associaram diferentes sentimentos, não apenas desafio e compromisso. Assim, para prosseguirmos a análise elegemos 03 situações como ponto de partida para refletirmos sobre as leituras apresentadas pelos professores das Escolas A e B acerca, respectivamente, da **Elaboração pedagógica e burocracia escolar e dos Espaços e ações Coletivas.** A escolha das categorias/situações foi feita considerando a sua equivalência e/ou proximidade com as categorias de média e de máximo, destacadas anteriormente.

4.1.1. Elaboração Pedagógica e Burocracia Escolar

Considerando os sujeitos participantes da pesquisa tanto na Escola A quanto na Escola B, a análise que se segue toma como ponto de partida as situações: *Planejamento de Aula, Execução de Tarefas não Planejadas e o Projeto Político Pedagógico da Escola.* Através de uma metodologia mista, buscou-se compreender as emoções predominantes, destacadas pelos docentes e inferir sobre suas implicações.

GRÁFICO 17. Frequência e intensidade de sentimentos
Planejamento de Aula - Escolas A e B

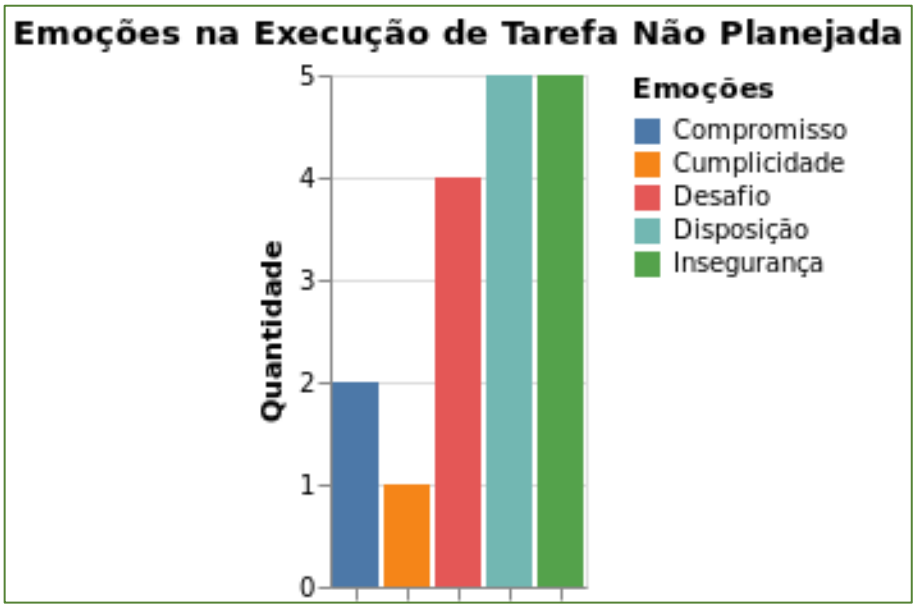


Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O *Planejamento de Aula* emergiu como uma atividade central, marcada pelo sentimento de compromisso. Este achado sugere uma forte identificação dos professores com a tarefa de planejar, associada a sentimentos de desafio, identidade, segurança, orgulho, disposição e preparação. Tal constatação aponta para a valorização da preparação aula como pilar do sucesso educativo.

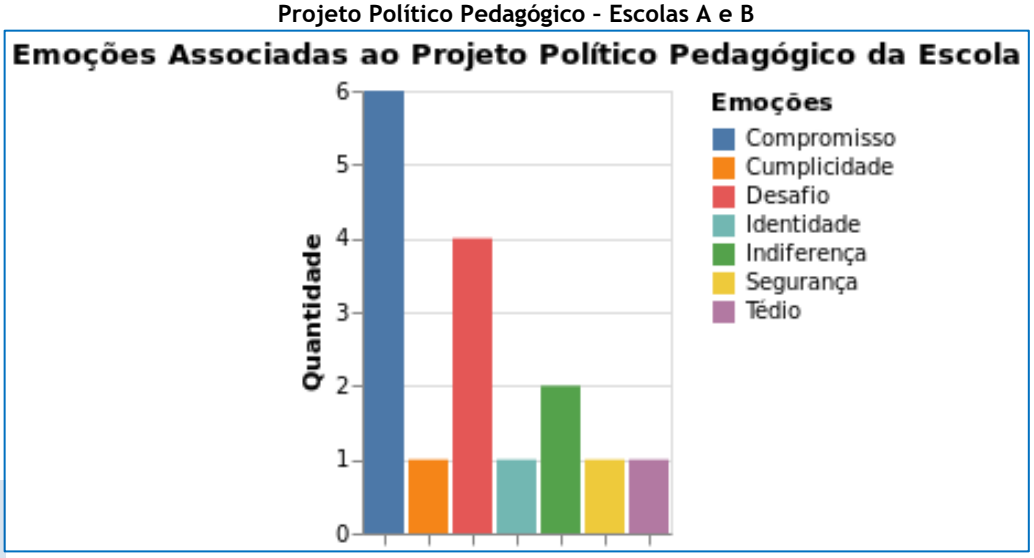
GRÁFICO 18. Frequência e intensidade de sentimentos
Participação em tarefa não planejada - Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Em se tratando do tópico *Execução de tarefa que não ajudou a planejar*, observamos que ao se depararem com a necessidade de executar tarefas não planejadas, os professores novamente reportaram o compromisso como sentimento principal, acompanhado, porém, de uma sensação de insegurança. Esta dualidade reflete a complexidade do ambiente educacional, onde a adaptabilidade é crucial, mas não isenta de desafios emocionais.

GRÁFICO 19. Frequência e intensidade de sentimentos
Projeto Político Pedagógico - Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Quanto ao *Projeto Político Pedagógico da Escola*, a reação predominante foi de indiferença, o que levanta questões sobre a conexão dos educadores com as diretrizes institucionais. No entanto, sentimentos de identidade, tédio, desafio, cumplicidade e segurança também foram mencionados, indicando uma relação ambígua com este aspecto do trabalho pedagógico.

A análise dos sentimentos dos professores nas Escolas A e B, revela uma tapeçaria emocional rica e complexa, que intercala compromisso e desafio com insegurança e indiferença. Esses resultados sublinham a importância de abordagens de desenvolvimento profissional que reconheçam e enderecem a complexidade emocional do trabalho docente. Ademais, evidencia-se a necessidade de estratégias que fomentem o engajamento dos professores com o Projeto Político Pedagógico, visando fortalecer a coerência e a identificação com as metas educacionais da instituição. Não obstante, quando o olhar da pesquisa foca na experiência contextualizada, dentro do ambiente escolar específico, determinados aspectos dessa vivência contribuem para tornar mais inteligíveis a trama emocional, em sua correlação com o cotidiano escolar.

Ora, conforme explicitado no início do presente capítulo, as escolas investigadas atendem a educação infantil, o Ciclo I e o Ciclo II. Tanto na Escola A quanto na Escola B, observamos que a divisão da organização escolar por meio dos ciclos não é um ponto pacífico, pois sofre resistência em diversos níveis do corpo docente. A discordância desse modelo de divisão é bastante presente no discurso de muitos professores, constituindo, inclusive, um fator de desmotivação em alguns casos mais extremos. Embora sua implementação esteja bastante longe de representar uma novidade, até os dias atuais muitos professores ainda não aceitam essa forma de organização por ciclos, conforme o seguinte desabafo, em conversa informal com uma das colaboradoras, professora da Escola A:

> Que organização é essa? Não temos estrutura física, tempo disponível para planejamento, recursos para material didático? E ainda querem que a gente fique fazendo só relatórios....relatórios...relatórios..., como se eles [os relatórios] dissessem se o aluno está ou não aprovado. E o pior, a formação continuada e a recuperação paralela é prova....é prova.... Mas, fazemos o possível para o nosso aluno aprender, é isso que vale... tá difícil (Professora Elaine | Escola A).

Percebemos que vários professores, após muitos anos de profissão, ainda se sentem frustrados com a proposta. Constatamos também que vários deles não entendem a concepção da formação por Ciclos. Para muitos deles, o que mudou, em sua totalidade, foi a organização administrativa do fazer pedagógico, em que os diários formais e tradicionais resultaram em relatórios e fichas individuais. Mas as aulas continuam organizadas na forma seriada e com currículo disciplinar. Isso, em nossa avaliação, pode ser um indicador tanto de oposição ao sistema atual quanto, possivelmente, de fragilidade na formação inicial e/ou continuada dos professores.

Essa oposição e fragilidade na formação dos professores têm se constituído em um obstáculo impeditivo para que os grupos possam superar os desafios e buscar compreender as possibilidades que talvez essa proposta pedagógica possa trazer no processo de ensino e aprendizagem e/ou implementar uma outra proposta. Na observação e nas conversas entabuladas no decorrer da pesquisa empírica, houve relatos, principalmente na Escola A, de que essa nova forma de organização por Ciclos tinha sido negada por muitos docentes por ocasião de sua implantação, mas que hoje em dia eles "desistiram de brigar".

Percebe-se, assim, que a implementação desse modelo se deu em grande medida em desacordo com que muitos dos docentes identificaram como a melhor forma de organizar a estrutura de ensino. Longe de representar uma questão já enterrada pelo tempo, mesmo

passados anos após a sua implementação, a organização por Ciclos representa uma ferida aberta em muitos dos profissionais contatados na pesquisa. As queixas e reclamações sobre muitos aspectos do modelo permanecem; e não há sinais claros de que o decorrer dos anos tenha feito com que elas se suavizem ou sejam esquecidas por todos.

Chama a atenção, ainda, como a questão é capaz de gerar suscetibilidades mesmo em profissionais já antigos no campo de atuação (o que nos faz pensar que a questão está distante de uma resolução permanente). Em muitos deles, a estruturação da educação em Ciclos parece ainda representar uma espécie de derrota da classe, que teria sido obrigada a engolir o novo modelo, mesmo após ter se posicionado de forma contrária a ele.

Esse sentimento reprimido, que não é traduzido em diálogo e/ou em debate para o grupo gestor da escola; e, tampouco, para a Secretaria Municipal de Educação (SME), faz com que o grupo não se posicione mais a respeito de tal proposta. Não há motivação para lutar. Ao que parece, os professores sentem-se como aprisionados, encastelados em um lugar sem movimento. E mais, não se percebem como agentes capazes de mudanças absolutas e parecem não ter mais forças para se sentirem promotores/autores de uma possível transformação da escola.

Observada em sua especificidade, essa discordância com relação a aspectos da política educacional pode soar como uma questão menor. Mas a maneira como incide diretamente sobre o trabalho de todos os professores, ou a forma como acrescenta um fardo adicional a um monte já acumulado de dissabores diversos acerca da profissão, torna esse tópico muito mais incômodo e delicado.

Essa condição funciona como um fator de desestímulo, na medida em que não se enxergar como agente atuante da mudança é algo que solapa a própria identidade docente. Reconhecer-se como uma engrenagem fundamental na formação de indivíduos, na educação das almas e na forja de cidadãos constitui o cerne daquilo que o professor, na média, enxerga como o seu ofício (Cavaco, 1995). Ver-se impedido, portanto, de atuar de maneira assertiva nos rumos da educação e da organização do seu próprio campo de trabalho é algo que parece estar "atravessado" na garganta de muitos dos professores da rede municipal. As falas a seguir nos oferecem subsídios para essa constatação.

> Sabe, às vezes fico assim. Por isso que às vezes eu decido fechar minha boca, ficar caladinha. Porque eu antes falava. Aí você acaba se queimando, muita das vezes. A gente vai aprendendo a conviver com o grupo. Fala: "Ah, está bom, pertinho de casa e não quero mudar de escola e nem de profissão". Então, assim, as pessoas, pelo que eu percebo, têm uma visão que está tudo muito cômodo, está bom. (Trecho da entrevista – Professora Célia – Escola A).

> É por isso que eu falo, às vezes, por conta da falta da afinidade com a profissão, eu procuro outras coisas, leio outras coisas. Eu sou evangélico, então eu leio muita literatura evangélica bíblica. [...] eu tenho poucos livros da minha profissão. Mas, assim, requer um esforço maior a sala de aula. (Trecho da entrevista – Professor Geraldo – Escola A).

Compreendemos que o silêncio dos professores e a falta de diálogo, estão relacionados à produção de um sentimento de descrença com relação à sua profissão, à escola e ao grupo, o que contribui para que não sejam trocadas experiências que possibilitem o movimento no desenvolvimento profissional do docente. Dito de outra forma, os debates, as concepções, as questões que podem ser produzidas pela experiência coletiva, não são trazidos à tona. Assim, as demandas do coletivo de professores passam a ser vistas como externas ao sujeito, o que se

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

expressa em um distanciamento dos professores e, por vezes, em indiferença quanto a aspectos do fazer pedagógico.

Essa compreensão nos permite inferir que a descrença é um dos elementos constituintes do dia a dia do grupo de docentes da Escola A, refletindo de maneira direta na ausência do diálogo e de atividades coletivas entre o grupo, as quais serão tratadas no próximo item.

Embora o sentimento da descrença apareça nos dois grupos — tanto da Escola A quanto da Escola B — percebemos que na Escola B os professores têm feito dessa descrença uma razão para motivá-los na busca do conhecimento, por meio do estudo de grupo, quer seja na escola ou em cursos de pós-graduação tanto *lato* quanto *stricto sensu.* O trecho que segue representa uma forma de superação da descrença presente no caminho dos professores da Escola B:

> Eu acho assim, que o ambiente da escola é muito bom, em vista do que outras escolas têm. A estrutura não é ótima, não é excelente, mas é boa. E muitas coisas do que a gente não tinha agora temos. Então isso é gratificante! Nós lutamos e enfrentamos as coisas juntos aqui. Porque assim fica mais fácil, não é mesmo? A gente faz a diferença! Pra isso temos estudando bastante, alguns aqui na escola e outros também fazendo cursos de especialização e mestrados [...] a gente não deixa os problemas ficarem piores do que são e isso faz toda a diferença. Sou feliz e satisfeita na escola em que trabalho e com os colegas que tenho. (Trecho da entrevista – Professora Leila – Escola B).

> Acredito que uma escola melhor e alunos melhores dependem de cada um de nós que somos professores de verdade, quero dizer, aquele professor que leva sua responsabilidade a sério, que cumpre com seus deveres e fazem o possível e o necessário para ajudar seu aluno. (Trecho da entrevista – Professor Antônio – Escola B).

Quando se levam em conta as informações do instrumento do *Jogo da Livre Associação* entre sentimentos e situações pedagógicas cotidianas, isto é, quando instados a atribuir um valor sentimental à preparação pedagógica, os professores da Escola A começam a fornecer as pistas mais concretas para a explicação sobre o porquê de o tema ter tamanho potencial conflitivo. Nas entrevistas realizadas os professores foram estimulados a relatar quais sentimentos os motivava a respeito de determinados temas da vida escolar. O resultado desse processo traz uma curiosidade a mais quando o tema é a preparação pedagógica.

Associando quase que em uníssono a preparação pedagógica à ideia de *compromisso*, os professores demonstraram um zelo e um cuidado com a questão que tornava o tema de grande delicadeza, o que predispunha às divergências. Quando o termo "compromisso" desponta como a fala da maioria dos docentes entrevistados, demonstrando o nível de comprometimento dos professores com a questão, torna-se mais claro como o tópico pode ser gerador de suscetibilidades.

A compreensão comum de que se trata de um assunto da maior importância, também se apresenta como a explicação para que haja certo isolamento dos docentes no momento de preparação. Por emprestarem um caráter tão único ao tópico, demonstrando o compromisso, tem-se a impressão de que o professor se sente na obrigação de ser o responsável final pela preparação pedagógica a ser destinada aos seus alunos, admitindo, portanto, pouquíssima interferência externa.

A idealização da preparação e produção pedagógica como uma etapa marcante e que faz referência direta ao professor, funciona como uma forma de delimitar as atribuições da profissão. Como compromisso com os alunos, com a escola ou consigo mesmo, a preparação pedagógica é assumida como um processo que não comporta terceirizações, independentemente

das motivações mais corriqueiramente expressas para a escolha tomada. Refere-se a razões invocadas para que se abrace a preparação pedagógica como uma tarefa que não se pode delegar.

A consequência desse grau de isolamento para se preparar para a questão, traz à tona também o sentimento de que aquele é momento em que o professor molda sua obra com mais denodo, tendo mais espaço para imprimir a sua "marca" pessoal. A individualização do processo de elaboração pedagógica gera um sentimento de que ali há um nível de intimidade profissional a ser levado em conta. Não obstante, Imbernón recorda que os perigos do isolamento do professor na formação/preparação pedagógica podem gerar incomunicabilidade, uma vez que o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Neste sentido, afirma que:

> [...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Essa experiência de inovação nasce, reproduz-se e morre com o professor. É uma experiência de sala de aula que não repercute na coletividade, exceto honrosas e conhecidas exceções. (2010, p.67)

A desarticulação entre os professores é algo antevisto em alguns poucos movimentos paralelos e não ordenados na movimentação dos agentes da escola. Trocando em miúdos, equivale a dizer que o caráter fracionado da atuação desses profissionais não está visível em todos os contextos, tampouco crava símbolos incontestes pela organização da vida escolar. É algo que se revela nas franjas das relações, em detalhes que muitas vezes escapam dos discursos entoados, em frases que se esgueiram pelas frestas.

Uma *desagregação* entre os professores, por mais que não seja identificada prontamente como um problema constante naquela realidade, é um fator que joga contra o sentido de pertencimento a um determinado grupo, minando inclusive a autoestima profissional que se observou em alguns entrevistados.

> Os projetos aqui na escola, não tem tempo para a gente sentar, para a gente... para o planejar. Nós não temos esse tempo, não. Esse ano não saiu quase projeto. Mas cada pessoa, ela é encarregada... dois professores são encarregados de projetos. E aí o que acontece? Tem projeto que só fica lá no PPP, a gente não vê. Quem tem interesse... igual, eu tenho interesse, eu vou e pesquiso onde está o projeto, o que é o projeto e vou e saio cobrando atrás: "Ó, projeto tal". Aí cada pessoa trabalha isolado na sala de aula, aí, de repente, no dia, aqueles professores que foram encarregados do projeto, vai e faz a culminância. Que a culminância é o... faz as apresentações. São as apresentações. Agora, no meu caso, eu me optei por trabalhar sozinha. Porque é muito difícil. Porque eu tenho meus projetos (Entrevista, Professora Mara – Escola A).

Os conflitos revelam implicações mais amplas, que decorrem de divergências pedagógicas e da desvalorização profissional. Os depoimentos mais pungentes sobre o tema foram de duas professoras com excelente desempenho da prática docente, mas que demonstravam claramente insatisfação quanto à condução pedagógica do grupo da escola e da valorização profissional do professor da rede municipal. É evidente que esses sentimentos sociais no espaço da escola ainda estão bem arraigados na cultura autoritária e de poder dos sistemas de ensino e da própria instituição de ensino. Esses sentimentos são expressos de diversas formas, no currículo, na avaliação, na formação continuada do professor e na própria organização escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tendo suas demandas negligenciadas, seus pontos de vista tratados com descrédito, desfrutando de uma mínima autonomia pedagógica, bem como padecendo de uma carência de suporte em demandas variadas, os professores são corriqueiramente instados a reforçar uma convicção segundo a qual a profissão é preenchida de embates com entes diferenciados. A ideia de "luta", de dificuldades e embates diversos, é algo bastante recorrente nas falas espontâneas dos professores consultados na pesquisa.

Isso vem diretamente ao encontro da concepção defendida por Heller (2016), ao enfatizar que as estruturas sociais moldam nossas ações e comportamentos cotidianos, ao mesmo tempo em que defende a possibilidade de resistência e transformação dentro dessas mesmas estruturas. O reconhecimento do professor como uma categoria que enfrenta imensos dissabores de classe é uma constância que beira a unanimidade, o que quase nos permite assumir que a discordância com relação a isso, quando exista, apenas confirme a impressão da esmagadora maioria.

Na abstração que fazem da figura do professor, acaba ganhando corpo o ideal de um profissional calejado pelas adversidades, a travar combates incessantes e remar contra a corrente de desvalorização do seu campo de trabalho. A propósito disso, é importante lembrar como a menção à desvalorização vem desapegada de qualquer sentido de localidade ou de tempo, dando a entender que se trata de um fenômeno que independe de contextos específicos ou que tenha causas muito bem delimitadas. A presença constante dessa desvalorização, que tem, aliás, ares fantasmagóricos, sem feições definidas e sem uma concretude passível de ser apontada ou listada nos seus pormenores, fortalece a impressão generalizada de uma classe estiolada e retroalimenta o discurso do professor como vítima das circunstâncias.

Boa parte das queixas que os professores externaram, foi feita tendo como base a ideia de que o terreno pisado pela profissão se encontra deteriorado há bastante tempo. Nota-se que a ideia de uma educação com melhores condições de trabalho para seus profissionais é algo que remonta a períodos longínquos. Situar o momento exato em que a profissão deixou de ser vantajosa é algo bem menos importante do que demonstrar o processo por meio do qual ela chegou ao patamar atual. Embora o ponto exato da inflexão seja impreciso, o importante é saber que o quadro da profissão hoje é "angustiante", conforme fez questão de salientar a Professora Célia, da Escola A, em sua entrevista.

As alusões a um passado no qual as condições eram menos degradantes, mais livres de conflitos, com maior grau de autonomia aos agentes e em um contexto de valorização à figura do professor, sempre dão conta de um passado remoto, cuja localização exata na linha do tempo é tão rarefeita quanto as possibilidades de melhoria que eles enxergam no presente.

A imprecisão acerca do passado em que tudo parecia melhor do que nos tempos atuais é uma constante nos discursos dos professores entrevistados, de ambas as escolas. Isso mostra que o tempo, período apontado esparsamente como mais alvissareiro, talvez seja uma idealização vaga e sem muita objetividade ou mesmo distante de qualquer acuidade histórica. O "antigamente" a que se referem os entrevistados é sempre um tempo imemoriável, sem uma ocorrência precisa e que não foi vivido de modo detido pelo entrevistado.

São constantes os entendimentos variados ao redor de um mesmo ponto, aquele em que os profissionais da educação se sentem sem meios administrativos, organizacionais e institucionais que lhes forneçam a devida guarida diante dos desafios constantes encontrados em sala de aula. É nesse diapasão, portanto, que são sintonizadas as convicções, dentre o professorado, de que um obstáculo intransponível à classe está interposto com a ausência dos espaços de discussão e solução mais conjunta dos problemas.

A autonomia de atuação dos professores, ressaltada nos aspectos da preparação pedagógica, propicia o surgimento de estratégias localizadas e individuais de enfrentamento dos problemas, que são comuns em muitos aspectos. O resultado disso é um pipocar de soluções

USC DE COMPOSTELA

experimentais, recursos individuais e posturas pontuais que visam oferecer saídas às limitações identificadas na prática da docência.

No discurso dos professores receosos quanto às dificuldades da profissão, despontam alguns indícios sobre como, diante de limitações por todos os lados, é possível uma disposição para "arregaçar as mangas" e insistir nos propósitos buscados. Na fala de uma professora entrevistada isso está posto da seguinte forma:

> Então, a gente ressalta as dificuldades e falta retomar o ponto positivo, ver o que foi bom, o que teve de legal. Então, eu acho que tem que ver também com essa questão do ser humano ser assim. Sabe? Precisa ser mais otimista. E a gente fica esperando muito o reconhecimento dos outros e aí a gente também não faz a nossa parte (Entrevista, Professora Quitéria, Escola B).

Nesse trecho estão identificados alguns dos aspectos que mais incentivavam o professor a seguir adiante, ignorando as supostas negativas e insistindo em construir condições melhores com as próprias mãos, se necessário for. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que a necessidade de valorização era elemento comum entre os docentes, e que falava fundo na consciência de todos aqueles acostumados a ter a sala de aula como local de trabalho.

Segundo a fala da entrevistada, os professores teriam, por si só, condições de melhorar de maneira significativa o quadro geral das dificuldades por eles enfrentadas. A exortação contida no trecho funciona como uma espécie de convocação para que os profissionais se habilitem a um engajamento e se perfilem na luta pela melhoria das condições. Ressalte-se, todavia, que esse posicionamento foi identificado muito mais na *Escola B.*

Observamos que os professores na Escola B encontravam nas relações sociais/convivenciais recursos positivos nas dificuldades existentes no contexto escolar. Dessa forma, ocorriam mudanças de ações que favoreciam a constituição e o fortalecimento dos espaços coletivos que produziam melhorias no processo educativo e também no desenvolvimento profissional docente. Ou seja, era perceptível a diferença de concepção de educação e atuação entre a Escola A e Escola B. Enquanto na Escola A os professores se distanciavam dos problemas inerentes ao fazer pedagógico, na Escola B eles se organizavam para enfrentá-los.

É interessante ressaltar que, enquanto ficava clara a desagregação e sua consequência para o grupo da Escola A, na Escola B isto se dava de forma diferente. O tema amplo da preparação pedagógica era visto como algo sempre *coletivo.* Mesmo que em alguns momentos os professores se organizassem e planejassem suas aulas isoladamente, *a posteriori* os relatos e as trocas de experiências sobre aquele planejamento eram levados para o coletivo, quando eram avaliados e replanejados. Percebemos por diversas vezes que esta organização se dava muito em detrimento da cumplicidade estabelecida e na confiança da competência dos pares, mesmo que em alguns momentos houvesse conflitos. Em relação aos conflitos que podem surgir nesses encontros para preparação pedagógica, Vasconcellos (2009) alerta também que é importante colocar em discussão os pressupostos que subjazem a alguns comportamentos e formas de participação. Diz o autor:

> [Devemos] aproveitar os episódios, as situações de conflitos que surgem na reunião e que envolvem autoridades, disciplina, para refletir sobre a prática de sala de aula. Certos professores, por exemplo, marcados por uma visão escolanovista ou critico-reprodutivista, vêem com muita desconfiança qualquer tentativa de organização ou coordenação das discussões, decodificando tal comportamento como autoritário; não assumem a liderança e criticam quem assume; se ninguém assume, a queixa é de que a reunião não foi produtiva. (p. 129)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

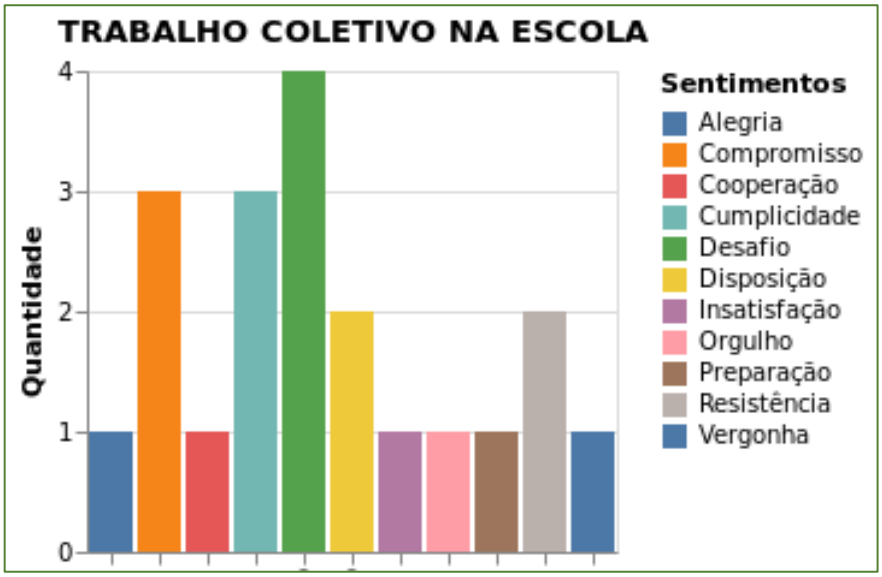
Desta feita, observamos que os conflitos podem ser potencialmente positivos, se derem origem a um novo conhecimento construído a partir de diferentes perspectivas e formas de entendimento da realidade.

4. 1.2. Espaços e ações coletivas

Este segmento explora o entrosamento dos docentes dentro do contexto escolar, enfatizando as leituras acerca da interação do grupo nos espaços e ações de caráter coletivo. A análise que se segue tomou como ponto de partida as categorias *Trabalho Coletivo na Escola, Hora de Estudo e Coordenação Pedagógica,* considerando primeiramente os resultados inferidos das Escolas A e B, através do instrumento *Jogo de Livre Associação entre Sentimentos e Situações Pedagógicas Cotidianas.*

Conforme se depreende pelo gráfico a seguir, o sentimento de "Desafio" foi o mais frequentemente associado ao *Trabalho Coletivo na Escola,* sugerindo que, apesar de ser visto como necessário, esse tipo de colaboração é percebido como desafiador pelos professores.

GRÁFICO 20. Frequência e intensidade de sentimentos
Trabalho Coletivo - Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Dentro da categoria *Trabalho Coletivo,* inscrevem-se todas as situações do cotidiano escolar que requerem a participação coletiva dos professores, tais como, *reuniões pedagógicas, conselhos de classe, eventos, estudos.* Considerando os sujeitos participantes da pesquisa, tanto da Escola A quanto da Escola B, o sentimento predominante de Desafio destaca a complexidade inerente ao trabalho coletivo na escola. Este sentimento não apenas sublinha as dificuldades percebidas pelos professores ao engajar-se em práticas colaborativas, mas também aponta para uma percepção de que esses desafios são acompanhados por um forte senso de necessidade e valor.

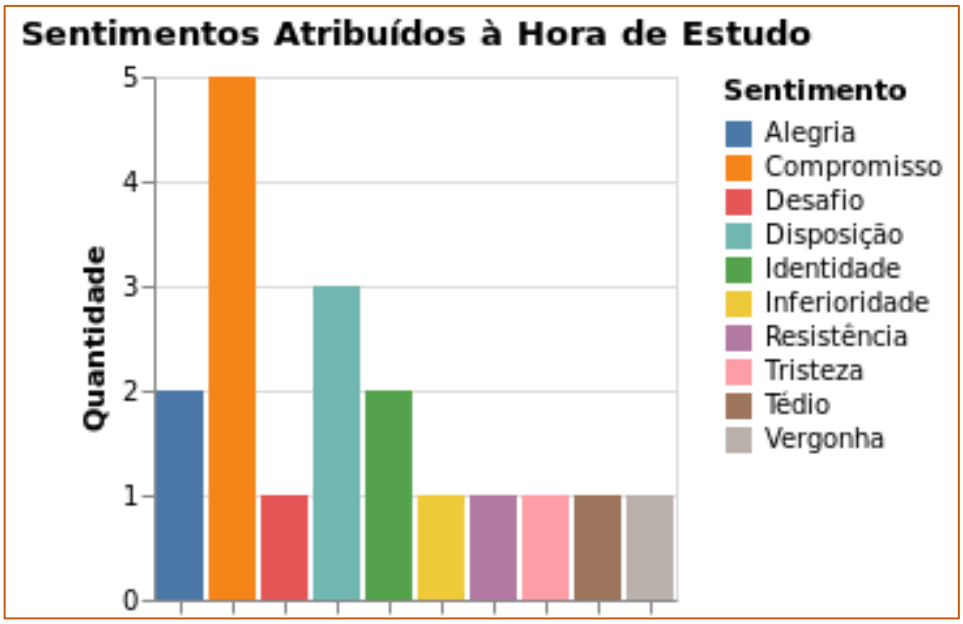
A distribuição dos sentimentos revela uma tessitura emocional rica, com "Compromisso" e "Cumplicidade" indicando uma base de apoio mútuo essencial para superar os desafios. Por outro lado, a presença de sentimentos variados, como "Disposição" e "Resistência", reflete a dualidade de percepções sobre o trabalho coletivo, sugerindo áreas de oportunidade para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reforçar a colaboração por meio de estratégias focadas em desenvolvimento profissional e comunicação efetiva.

Já no contexto específico da categoria *Hora de Estudo*, "Compromisso" foi o sentimento mais citado, conforme se depreende do Gráfico a seguir.

GRÁFICO 21. Frequência e intensidade de sentimentos
Hora de Estudo – Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

A partir da análise dos sentimentos reportados por um grupo de professores em relação à "Hora de Estudo", emerge uma compreensão multifacetada sobre a dimensão emocional que permeia este contexto pedagógico específico. A investigação revelou que o sentimento de compromisso é preponderantemente expresso, com uma incidência contabilizada em cinco ocorrências. Tal dado sugere que os educadores das Escolas A e B atribuem uma significativa valoração ao período dedicado ao estudo, considerando-o uma janela de oportunidade para o engajamento e a dedicação discente. Este achado é complementado pela presença dos sentimentos de disposição e alegria, ambos evidenciando uma postura geral positiva em relação ao processo de aprendizado e à interação em sala de aula nesse intervalo.

Curiosamente, a identidade também se destaca, com duas menções, indicando que a "Hora de Estudo" é percebida como um momento propício para o desenvolvimento da identidade acadêmica e pessoal dos professores. Por outro lado, sentimentos de cunho negativo como inferioridade, desafio, vergonha, resistência, tristeza e tédio foram reportados minimamente, com apenas uma incidência cada. Esse panorama geral sugere que, embora preocupações adversas estejam presentes, elas ocupam um papel secundário em comparação às percepções positivas.

Todavia, ao analisarmos os sentimentos negativos em relação aos demais, constatamos que, apesar de sua menor frequência, eles fornecem insights valiosos sobre os desafios percebidos pelos professores na "Hora de Estudo". A presença dessas emoções negativas, embora em menor grau, ressalta a complexidade das experiências pedagógicas enfrentadas. A predominância do compromisso sobre os sentimentos negativos evidencia um forte senso de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

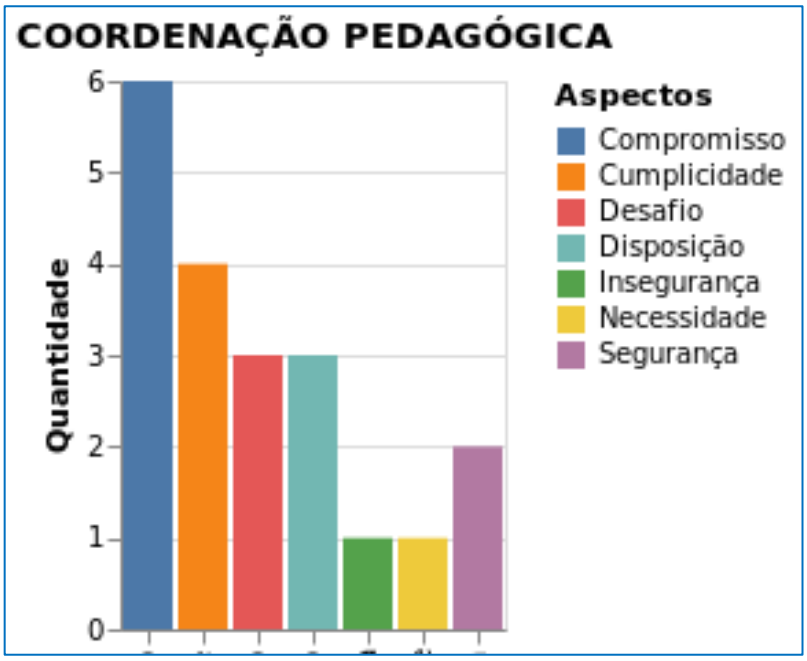
dedicação e responsabilidade dos professores em relação ao ensino, sugerindo uma disposição em superar desafios para atingir objetivos pedagógicos.

Adicionalmente, a prevalência de sentimentos positivos, como disposição, identidade e alegria, reflete uma abordagem geralmente construtiva em relação à "Hora de Estudo". Isso denota a percepção de valor e importância atribuída a esse período, além de uma afirmação da identidade e disposição docente. O contraste marcante entre as altas ocorrências de compromisso e a baixa incidência de sentimentos negativos, como inferioridade e vergonha, pode ser interpretado como um indicativo de resiliência docente frente aos desafios pedagógicos.

Não obstante, embora os sentimentos positivos predominem, a existência de sentimentos negativos, mesmo que em escala reduzida, sinaliza áreas que demandam atenção para o aprimoramento da prática pedagógica. A análise reitera, assim, a existência de uma realidade pedagógica complexa, onde a engajamento e comprometimento docente convivem com desafios emocionais e psicológicos que podem influenciar a dinâmica de ensino-aprendizagem e, obviamente, do próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

Quanto à *Coordenação Pedagógica* a análise revelou os sentimentos de "Compromisso" e "Cumplicidade" como predominantes, refletindo a percepção de um ambiente de suporte e colaboração significativos, conforme se depreende do gráfico 25.

GRÁFICO 22. Frequência e intensidade de sentimentos
Coordenação Pedagógica | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

Por outro lado, a coexistência de sentimentos como "Segurança" e "Desafio" ilustra a complexidade das experiências dos professores com o espaço da Coordenação Pedagógica. Enquanto a segurança sugere confiança nas estruturas de apoio existentes, o desafio indica áreas onde o apoio adicional pode ser necessário. A presença de "Insegurança" em menor escala destaca a importância de estratégias focadas no aumento da confiança dos professores e na promoção de um ambiente de apoio mais robusto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ora, considerados apenas os números auferidos de ambas as escolas investigadas, a análise geral dos sentimentos dos professores em relação às situações pedagógicas examinadas, revela uma complexidade emocional que influencia diretamente o desenvolvimento profissional dos docentes, tocando de perto na prática educativa e no clima organizacional nas escolas. O forte senso de comprometimento e colaboração sugere um potencial significativo para o fortalecimento das práticas educativas, enquanto os desafios identificados apontam para áreas onde intervenções estratégicas certamente são necessárias com vistas a melhorar a colaboração e o bem-estar dos professores.

Também aqui, deter o olhar nas especificidades de cada escola, revela aspectos que elucidam a tessitura complexa das emoções relacionadas aos espaços e ações coletivas, dentro do cotidiano escolar.

Vale a pena repisar que realizamos um acompanhamento prolongando do trabalho dos professores, com observação de suas atividades, verificação dos ambientes de desenvolvimento profissional, além do contato direto, através de depoimentos e entrevistas. Nesse sentido, não poderíamos deixar de considerar a participação das coordenações pedagógicas e de turno escolar. As observações advindas das ocupantes desses respectivos postos tornaram-se imprescindíveis, pois, conforme aponta Pires,

> [...] a coordenação pedagógica aparece como propiciadora do pensar em grupo, de um exercício reflexivo que mobiliza os sujeitos no intuito de se reinaugurarem em torno de seus conceitos e valores, redimensionando o trabalho pedagógico a partir das interrogações e das ações que se estabelecem nesse espaço prenhe de saberes. (2014, p.49)

Consequentemente, a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da intermediação entre docentes e discentes, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino é o professor. O coordenador relaciona-se com o professor visando a uma relação diferenciada e qualificada com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos professores, da coordenação e dos pais. Assim, acompanhar o trabalho que as coordenadoras estavam realizando ajudou-nos a compreender a produção, organização e funcionamento da escola em questão.

A condição de intermediação, atuando conforme um amortecedor de impacto dos conflitos latentes, ou visíveis, no cotidiano da escola, expõe a coordenação às insatisfações diversas, como uma espécie de para-raios ao qual cabe refrear todos os ânimos exaltados. A interlocução com os diversos agentes (professor, alunos, pais, gestores) é também algo que sem dúvida ajuda a compor um dos cenários mais múltiplos e ricos do ambiente escolar como um todo. Acompanhar o dia a dia desses profissionais foi algo enriquecedor à pesquisa, e que acabou por refletir no eixo compreensivo do estudo.

Fazendo jus ao seu nome, a atividade de coordenação é uma instância que perpassa todos os níveis da vida escolar, exigindo um relacionamento com os mais variados sujeitos daquele nicho. O fato de os coordenadores serem ativos até mesmo na relação professor-aluno, que a rigor deveria dispensar intermediários, mostra a força dessa ocupação na dinâmica da vida escolar.

Isto posto, tanto nossa observação quanto os relatos colhidos dos docentes, através das entrevistas e questionários, apontaram para a Coordenação Pedagógica como o centro nevrálgico do caráter assumido pelas interações coletivas no ambiente escolar. Por reste motivo,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

é importante observar as especificidades das escolas investigadas partindo do que foi observado em suas coordenações pedagógicas.

4.1.2.1. A Coordenação Pedagógica da Escola A

Desde o início da pesquisa na escola, Vera (nome fictício) Coordenadora Pedagógica da Escola A, mostrou-se muito disposta e animada em nos ajudar; sempre nos mostrando os documentos relativos à instituição e fornecendo informações sobre a escola. Algumas vezes pediu a nossa colaboração em atividades escolares, por exemplo, para ajudar na reunião sobre a Base Comum Curricular Nacional (BCCN) ou no auxílio à organização de eventos diversos. Tudo aquilo de que necessitamos para nossa pesquisa e dependia dela, nos foi colocado à disposição. Ao longo da convivência estreita e por dias a fio, tornou-se mais do que claro como ela realmente era uma das pessoas que mais se interessavam pelas questões pertinentes ao funcionamento da escola. Por isso, podemos considerar que o papel central que Vera ocupava na escola tinha significado real. Do seu jeito, ela resolvia muitos e variados problemas que lhe chegavam e era para ela que os acontecimentos da escola convergiam. A metáfora de para-raios não lhe era nada estranha.

Um exemplo dessa diversidade de situações que caracterizava o trabalho cotidiano de Vera foi observado no momento em que a pesquisadora ficou sozinha na sala de coordenação (que era a sala dos professores, da coordenação de turno e da assistente da coordenação). Vera chegou ali com uma aluna que havia machucado o joelho, em uma brincadeira na atividade de Educação Física, para fazer um curativo. Em seguida, depois que aquela primeira pessoa saiu da sala, chegou uma professora ofegante e muito nervosa chamando a coordenadora para ir a sua sala resolver um problema de indisciplina (uma aluna havia colado um espelho no caderno e ficava brincando de passar batom na hora da aula). Posteriormente, entrou um professor — que fazia parte do Conselho da Escola — pedindo que a coordenadora ficasse em sua sala enquanto ele ia comprar uma torneira. Vera também chamou seu marido — considerado um amigo da escola — para instalar uma torneira (esse tipo de serviço prestado pelo esposo da coordenadora fazia parte do cotidiano). Já no final de nossa permanência na sala da coordenação, chegou um pai de aluno, membro da comunidade externa, querendo saber se suas filhas (a esposa dele havia fugido com os filhos) estavam matriculadas na escola.

Permanecemos em torno de três horas na sala da coordenação, e durante esse tempo tivemos a oportunidade de verificar a quantidade de pessoas e de assuntos que chegavam até a coordenadora. O dia típico dessa profissional na escola era cheio de solicitações diversas, semelhantes às apresentadas anteriormente. O dia a dia da coordenadora indicava o seu lugar naquele contexto; mas à medida que soubemos existir uma complementaridade entre ela e os outros professores, também nos permitimos questionar sobre o lugar que esses outros profissionais da escola ocupavam e sobre os significados que o trabalho coletivo ocupava naquele contexto.

A diversidade das questões levadas à Vera reforça o caráter de intermediadora que é requerido da coordenação pedagógica. Revezando-se nos papéis de gerente geral, conciliadora, intercessora e responsável, seu trabalho cobra certo nível de "jogo de cintura" para dialogar com os diversos vetores existentes na escola — nisso incluído, por que não, a própria pesquisadora que lhe acompanhava a todo tempo.

De acordo com nossas observações, os professores restringiam-se ao espaço da sala de aula. Por isso, tornou-se comum que algumas atividades diretamente relacionadas com o *Trabalho Coletivo* — por exemplo, providenciar a escolha de material didático e a reprodução de textos — fossem deixadas a cargo da coordenadora. Assim, pudemos constatar que o

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

trabalho pedagógico passou a ser vivenciado também em termos de uma divisão espacial. A sala de aula era o lugar do professor; tudo que excedesse a esse local deixava de ser do seu interesse e de estar ao alcance dele, ficando sob a responsabilidade da coordenadora.

Se no domínio da sala de aula o professor reinava inconteste, do corredor em diante a coordenação assumia o protagonismo de questões relativas à vida escolar. O curioso dessa hierarquia, às vezes nem tão velada, é que essa impressão permanece firme mesmo dentre *os discentes*, que parecem assumi-la como um personagem que dá conta da realidade da escola. São correntes entre os alunos, as manifestações acerca da função da coordenação sobre questões variadas, das mais comezinhas brigas entre os estudantes no pátio ou temas que, por exemplo, seus pais lhes instruem a perguntar.

As interpelações sobre as questões mais diversos, feitas nas oportunidades em que estivemos no encalço de Vera, justificam a impressão de que a coordenação responde, em última instância, por tudo o que diz respeito àquela unidade. Sua "jurisprudência", por assim dizer, chega a ir mais longe, funcionando como interlocução da escola até mesmo com a Secretaria Municipal de Educação; ou com o "governo" de maneira geral, como se depreende das conversas testemunhadas.

A ela se recorre também como a entidade a informar tudo o que diz respeito à escola, mas cuja decisão não passa diretamente por ela. E essa interpretação vale tanto para os alunos quanto para os professores, que esperam da coordenação pedagógica as respostas ou informes advindos da Secretaria Municipal ou do Ministério da Educação. A intermediação a que esteve sempre obrigada a encarnar, em certa medida, vai além dos limites territoriais mais imediatos da sua unidade de ensino.

Observamos que as relações que foram se constituindo ao redor de Vera e de seu destacado espaço na escola, tinham características de dupla dependência. Por um lado, os professores se viram distanciados dos espaços coletivos e de ações político-institucionais presentes na escola; por exemplo, da dimensão política da educação que constitui a escola e que diz respeito à organização da sociedade como um todo. Por outro lado, também nas questões pertinentes ao planejamento, condução da sala de aula ou à formação continuada dos professores.

A dependência do coletivo a uma única figura, alcançou em Vera a personificação das relações de poder que se instauraram naquele local específico. De algum modo, explicitou a disputa pelo poder na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, obscureceu a dimensão mais ampla das interações do grupo no fazer pedagógico, uma vez que estas passaram a ser experimentadas apenas como relações pessoais.

Em se tratando de Vera e seu papel no cenário da Escola A, as fronteiras se confundem ainda mais. É dificílimo dissociar com clareza o momento em que a coordenadora fala institucionalmente, daquele em que ela fala pessoalmente. Dito de outra forma, não fica claro, nas oportunidades em que a relação com Vera vem à tona, se a sua voz foi ouvida em razão do cargo que ocupa, ou por força dos vínculos emocionais que mantém com os professores. Nas impressões colhidas dos professores, os elogios à sua atuação aparecem entremeados às características pessoais da profissional. No mesmo instante em que a coordenadora é citada, a coordenadora é mencionada "como pessoa", nas suas particularidades e características mais individuais.

A respeito disso, é curioso notar que Vera e a coordenação são vistas como partes indivisíveis. A pessoa e a profissional são um mesmo ente nas relações de poder observadas naquele espaço. E, a dissociação entre o cargo público de coordenadora e o indivíduo Vera é praticamente inexistente. A dedicação pessoal desta coordenadora em questão, é uma característica marcante e que contribui para reforçar a tenuidade da divisão de papéis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De seu lado, contudo, a coordenadora Vera reclamava o tempo todo de sua sobrecarga de trabalho e, na maioria das vezes, observamos que ela ficava perdida com a diversidade e quantidade das demandas cotidianas. Seus relatos dão conta de uma rotina atarefada, que impõe uma agenda de prioridades diferente daquela que ela própria pretendia estipular para as suas funções e afazeres. Desse modo, ela não conseguia pensar e articular um eixo para o seu trabalho. Na impossibilidade de captar e constituir um *significado coletivo para sua função,* observamos que a maioria das suas decisões, tomadas durante o período da pesquisa, se basearam em critérios particulares, em decisões de modo próprio.

Dentre as causas que podemos relacionar com o surgimento da dependência do trabalho de Vera, gostaríamos de destacar, no interior da escola, a questão da falta de tempo e de possibilidades reais para os professores constituírem-se como grupo de trabalho. Em se tratando do *Trabalho Coletivo na Escola,* observamos poucas as ocasiões organizadas para a discutição coletiva de questões mais gerais de toda a instituição. A escassez de tempo para planejar e definir diretrizes da função, discutir sobre os pontos de melhoria ou simplesmente para se pensar os dilemas e problemas do fazer pedagógico, são fatores que provocaram o arrastar de problemas por tempo indefino, sem que uma solução lhes pusesse cabo. Nas raras oportunidades em que havia espaço para a discussão das questões atinentes a todos, era a própria coordenadora quem viabilizava as tentativas de encontrar soluções.

Observamos que a coordenadora, por ser considerada por muitos professores como uma pessoa bondosa — "uma mãe" que resolvia todos os problemas —, acabava por ficar isolada nas suas infinitas atribuições, cabendo exclusivamente a ela a responsabilidade de "planejar" o trabalho coletivo na escola, tarefa esta que não delegava a ninguém. Lidos nas entrelinhas, trechos das entrevistas trazem elementos importantes para corroborar essa interpretação.

> Nossa coordenadora é bastante atenciosa e dinâmica. Sempre está pronta para nos atender em nossas necessidades (Entrevista da Professora Emanuela, Escola A).

> Para mim a Vera é uma ótima coordenadora, que nos aconselha sempre, está sempre pronta para dar sugestões para melhorar nosso trabalho. Ela é como uma mãe para todos nos. Dedicada, sempre feliz (Entrevista da Professora Célia, Escola A).

Novamente, depreende-se dos entrevistados a visão de que cabe à coordenação oferecer resolução aos problemas mais notórios a incomodar a instituição. O somatório entre a ausência de espaços coletivos de discussão e integração — que façam com que os professores assumam uma função mais diretiva — e o estilo centralizador de Vera, invariavelmente retroalimentavam a sobrecarga da coordenação. Sem um número de professores dispostos a carregar o fardo da divisão de tarefas e sem um arranjo institucional em que as atribuições da coordenação fossem rigidamente delimitadas, a tendência era de mais acúmulo sobre Vera, a "mãe" a quem competia tudo resolver.

Podemos dizer que a relação com a coordenação foi um dos fatores mais importantes observados, acerca da interação do grupo na dinâmica cotidiana da escola. Percebemos que os significados atribuídos pelos docentes à coordenadora, colaboravam para que eles buscassem um afastamento em relação ao coletivo da escola. Aos profissionais dispostos a não se envolver de maneira direta nos afazeres da escola, o contato com a coordenação restou como o elo necessário e irrenunciável às questões protocolares e institucionais.

A centralidade do papel de Vera é explicável por ser ela o ponto de encontro de todos. Tanto para os que pretendiam ter parte atuante nos ditames da escola, estando presentes no dia a dia; quanto para aqueles que assumiam uma postura distanciada, se oferecendo para um contato não mais do que mínimo, com as questões coletivas e os aspectos burocráticos. Um e

outro grupo viam na coordenação uma escala permanente. Para os segundos, ela é a figura insular que os impede de uma exclusão completa das questões do trabalho coletivo; para os primeiros, ela é a fonte mais rica e provedora dos vínculos que os docentes estão aptos a ter com a escola.

Observada à meia distância, tem-se a nítida impressão de que a dinâmica da relação entre os professores e a coordenação, por vezes chegava a ser mais sólida do que a relação dos professores com a própria escola. A figura de Vera, com seu perfil supracitado, e beneficiando-se de um arranjo institucional precário na escola em questão, exerce uma força gravitacional capaz de reunir ao redor de si o corpo de professores. O lado negativo desse movimento é que a aproximação se dá majoritariamente com o intuito de que Vera ofereça uma resposta às demandas dos docentes, que não raramente versam sobre questões ou temas que estão acima das atribuições da coordenação. É, pois, nestes momentos que Vera tem de mostrar-se disposta a esticar suas prerrogativas e atribuições contra limites não claramente definidos.

A posição de Vera como essa espécie de “astro-rei" ao redor do qual orbitam todos os professores e profissionais da escola, embora seja um movimento quase automático, não possui uma lógica singular e previamente estabelecida. Vista sob este ângulo, a concentração de afazeres sobre a coordenação representa uma armação desobediente a qualquer lógica administrativa. Dentre os papéis da coordenação, ademais, não está o de realizar boa parte dos afazeres dos docentes, tampouco o de assumir para si tarefas de competência exclusiva dos professores. Os profissionais que esperam por ela na resolução de todas as suas questões contam, na verdade, com atributos mais pessoais de Vera, levando-a se desdobrar para atender a todas as demandas.

O vínculo maior com a coordenação — além do afastamento de outros elos com a unidade e da falta de investimento dos professores em formas alternativas de envolvimento com a escola —, dificultava o trabalho da Vera. Isso estreitava o seu entendimento acerca das necessidades do grupo e trabalhar com base nelas. Assim, suas opiniões e concepções particulares acabavam por prevalecer. Sem mecanismos muito claros e bem delimitados na captação das demandas do grupo e sem canais de respostas que direcionem as ações da coordenação, a única cartilha a ser seguida era mesmo a da própria Vera.

Na lógica pouco sensata do acúmulo de funções, Vera se via na obrigação de oferecer respostas rápidas aos problemas reais da escola, quase sempre de maneira apressada, sem que houvesse condições para o planejamento detido e minucioso. Na ausência de um arcabouço estabelecido como um recipiente de onde se extraem as saídas; na falta de um fórum de discussões coletivas, que dessem subsídios à coordenação; com a carência de uma estrutura administrativa descentralizada; e, sobretudo na escassez de um sentimento classista mais direcionado, que congregue os professores a serem atuantes nos rumos da escola, só restava à Vera, no mais das vezes, encontrar as soluções de onde elas estão obrigadas a sair de qualquer forma. De dentro de sua própria cartola.

O resultado inevitável desse modelo é o fortalecimento da coordenação como instância intermediadora de todos os temas pertinentes à vida docente, bem como a sua consagração como eixo incontornável da instituição, permeando todos os temas, questões e tópicos que porventura digam respeito ao professorado e à escola. Como perspectivas para o sistema, contudo, tal arranjo é frágil e pouco saneador dos problemas mais urgentes.

Graças ao roteiro centralizador, segundo o qual tudo convergia para Vera, a coordenação sobrecarrega-se com funções que poderiam ser mais bem distribuídas entre as partes. Ademais, por esse formato as soluções continuam sem ter de onde sair, na maior parte das vezes, senão da cabeça da coordenadora. Qualquer itinerário protocolar inexiste. Se o modelo funciona na escola pesquisada, seu sucesso se deve primordialmente à Vera. A impossibilidade, no entanto,

USC DE COMPOSTELA

de se ter uma Vera em cada instituição de ensino é algo que só debilita o modelo, demonstrando que o arranjo bem-sucedido na Escola A, se dá apesar do sistema. E não graças a ele.

Observamos que o espaço da coordenação pedagógica na Escola A era central na condução do processo educativo. No entanto, podemos dizer que este espaço não se constituiu como espaço de ações coletivas, dificultado, dessa forma, a constituição das relações sociais que pudessem se tornar ferramentas capazes de impactar no desenvolvimento profissional dos docentes.

4.1.2.2. A Coordenação Pedagógica da Escola B

No início da pesquisa, a primeira pessoa com quem tivemos contato na Escola B também foi a coordenadora pedagógica. Muito solícita e interessada, nos atendeu sempre nas demandas para a realização do nosso estudo. Notamos também que a coordenadora tinha uma presença muito forte na organização da escola.

Nesse sentido, podemos afirmar que a diferença entre Vera, coordenadora da Escola A, e Telma (nome fictício), da Escola B, estava na forma como as demandas eram respondidas e organizadas. Como visto, Vera tinha uma postura mais central, mais "pessoal" na resolução e encaminhamentos das questões. Telma tratava as demandas de forma mais "institucional" e crítica diante do entendimento de como resolvê-las. Isso se dava porque Telma compreendia que o oficio da coordenação não era de "resolver" sozinha as questões, mas sim a partir do *coletivo de docentes*.

Observamos que embora a coordenação pedagógica na Escola B fosse muita ativa e fizesse um trabalho articulado, ficou bem marcada a forte presença do grupo de professores na atuação e demanda dos momentos coletivos, propostos pela coordenadora. Observamos uma característica muito forte de autonomia do grupo, o que fez com que a coordenação pedagógica articulasse o trabalho com muito cuidado em relação às questões de participação. Antes das reuniões, principalmente as de planejamento pedagógico, os docentes participavam da definição de pauta (a coordenadora encaminhava um *e-mail* e solicitava temas de discussão e/ou questões que os professores gostariam de trazer para a reunião). Percebemos, durante as reuniões, que os docentes ficavam mais interessados e se envolviam nas discussões.

Esse comprometimento dos professores em se organizarem como grupo possibilitava que a coordenação atuasse de forma a privilegiar e incentivar a práxis pedagógica. Podemos afirmar que a equipe docente esperava da coordenação um profissionalismo crítico, que pudesse exercer uma liderança investigativa, comunicativa e coletiva (Araújo, 2010).

Concordamos com Araújo acerca da necessidade de que a coordenação pedagógica se constitua como líder pedagógico — não para comandar e decidir sobre o que será feito—, mas na organização, na orientação e articulação em prol do fazer docente, "[...] sendo capaz de problematizar a prática desenvolvida e favorecer a expressão dos medos, incertezas e dificuldades no exercício da ação educativa" (2010, p. 126). Nesse sentido, o autor também considera que é "necessária e fundamental a atuação do coordenador como liderança para que se favoreça o desenvolvimento de cada um dos educadores nas suas possibilidades e da coletividade docente, pela criação de um espaço relacional e dialógico favorecedor da aprendizagem mútua (2010, p.126).

É essencial que os educadores reconheçam o caráter político da coordenação pedagógica, o que demanda rejeitar a configuração técnica, instrumental, apolítica. Desta forma, é possível induzir a equipe pedagógica à prática educacional, cujo objetivo é contribuir para o pleno desenvolvimento do educando no exercício da cidadania.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por certo, a coordenação contribui como elemento democratizador da educação e da autonomia dos(as) professores(as), propiciando-lhes uma formação em serviço fundamentada nos conceitos teóricos, críticos, afastando-os de práticas tradicionais, e alienadas, visando o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Notamos que o espaço da coordenação, por ter características de liderança, de propositora, de mediadora, pode possibilitar, portanto, ser um dos espaços mais significativos na organização de ações coletivas na escola.

Dentre as causas que podemos relacionar com o surgimento de certa autonomia dos professores, gostaríamos de destacar o forte comprometimento com sua formação continuada. Mesmo que na escola o horário de trabalho pedagógico dos professores seja restrito, pela questão da falta de tempo, eles conseguiam se constituir como grupos de trabalho.

Observamos que havia entre os professores da escola B, cumplicidade e integração na condução do processo educativo. Analisando os registros de observação das reuniões e espaços informais, notamos que entre os professores era comum um bom relacionamento, no qual eles conversavam sobre questões pessoais e profissionais. Esta particularidade nos remete a E. Santos ao afirmar que:

> [...] no contexto da formação docente, a produção pelo sujeito docente de um sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual – em que este trabalho pedagógico é planejado-realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. (2013, p.242)

Após a análise dos espaços da coordenação, verificamos que na escola B as ações coletivas como estudo de grupos, horário do trabalho pedagógico e planejamento tinham maior êxito. Constatamos que um dos fatores mais fortes a mobilizar os docentes da escola B era a qualidade das relações sociais entre os professores. Isso os permitia ir além do estabelecido e "lutar" para a profissionalização do grupo. Os professores tinham por hábito realizar encontros na sala dos professores, organizar reuniões pedagógicas em conjunto com a coordenação, no horário do trabalho pedagógico, e também a constituição de grupos de estudos. Alguns desses grupos de estudo se reuniam, inclusive, fora da escola.

Outro fator que percebemos contribuir para a qualidade das ações coletivas, era um número considerável de professores com estudos de pós-graduação. Constatamos, conforme o observou Marcelo García (1999), que o *estudo contínuo e atualizado* possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional. Outrossim, estes professores atuavam no contraponto e no questionamento da concepção de magistério como vocação e demais questões instituídas no espaço escolar, o que permitia a discussão sobre as variadas temáticas e a adesão de outros professores na busca do *conhecimento critico profissional*.

Destacamos ainda, como um fator significativo para o bom andamento das ações coletivas, a vontade do grupo em construir um *conhecimento crítico profissional*, incluindo o desejo de adquirir novos conhecimentos, incluindo o conhecimento da legislação educacional.

4.1.2.3. Trabalho coletivo e relações sociais nas Escolas A e B

A despeito de se veicular na Escola B uma concepção de magistério como *vocação* e *dom*, observamos que perseverava no grupo de docentes uma *"consciência"* da importância da profissionalização e da profissionalidade. Este fator muitas vezes vinha à tona como uma lei

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que não pudesse ser infringida, impactando diretamente e de forma positiva no trabalho coletivo.

Em se tratando da Escola A, porém, as posturas distanciadas e até agressivas de alguns professores em relação ao trabalho coletivo sem dúvida impactavam nas relações estabelecidas. O passivo gerado pela pouca interação distancia o professor da ideia, tão bem posta no senso comum, de um indivíduo comunicativo, de uma sociabilidade aflorada e de perfil gregário. A maneira como os muitos professores estão notavelmente fechados à socialização com os pares e com a vida escolar poder ser exemplificada nos depoimentos que seguem:

> Não trabalho coletivamente porque dá trabalho. Poucos aceitam. Prefiro trabalhar com o aluno e a família. Até porque todas as relações sociais aqui na escola são regidas pela convivência e não vale a pena esforçar por uma profissão que nunca vai melhorar (Trecho do questionário – Professora Elaine – Escola A).

> Os meus colegas de trabalho não gostam de interagir, são muito fechados (Trecho do questionário – Professora Emanuela – Escola A).

Os trechos mencionados reforçam a ideia do professor como profissional atomizado, ilhado em meio a um sistema opressor, em que as iniciativas individuais são natimortas pelo peso excessivo da institucionalidade e da burocracia. Engessados pelos limites do sistema, que tolhe a inovação e as atitudes reformadoras, eles se veem fadados a sobreviver e a resistir às condições na maioria das vezes adversas. A impressão acerca desse quadro parece generalizada.

Mas embora as circunstâncias estejam longe de serem consideradas ideais, há ainda a interpretação de que o quadro só pode ser mudado com a participação ativa dos professores. Ao negligenciarem isso, eles estariam abrindo mão da única possibilidade de mudança que lhes é minimamente acessível. E o não engajamento dos professores nos assuntos e particularidades do dia a dia da escola chega a ser objeto de "vergonha" por parte dos docentes que enxergam essa saída como essencial (Professoras Quitéria, Jerusa e Emanuele – Escola A).

A leitura acima, contudo, ecoa como um paradoxo, ao ser comparada com a interpretação feita pelos docentes da Escola A com a Coordenação Pedagógica. Como vimos, a sua coordenadora pedagógica ocupa um lugar central na escola. Indo além das atividades esperadas em termos de atribuições, ela conseguia, apesar do vínculo afetivo do grupo ser frágil, intermediar as relações. Para tanto, atuava no campo individual de cada professor e não no coletivo, no que diz respeito ao andamento das questões de funcionamento e organização escolar. Isto nos levou a perceber que, juntamente com a burocracia e a descrença quanto aos rumos da educação e as relações de conflitos que advinham delas, existia na escola, por parte dos professores, a delegação de autonomia para que a coordenação resolvesse os problemas tanto da escola como um todo quanto dos professores da sala de aula, como verificamos no depoimento que segue.

> [...] Nós temos uma coordenação pedagógica muito boa. [...] ela tem uma maneira de envolver o grupo que é uma coisa extraordinária. Ela é muito... muito...legal. Então, assim, ela traz coisas novas, e ela quer fazer, ela quer...[...] Mas eu costumo dizer que é ela que move, né? Traz sempre coisas novas. Ela vai para casa, ela pesquisa, ela manda por e-mail, ela tira cópias. Então isso é muito importante. (Trecho da entrevista - Professor Geraldo – Escola A).

Identificamos, assim, que as relações entre a coordenação e os professores na Escola A não são apenas verticais; também existe uma complementaridade de posições. No caso dos professores, a aparência podia ser a de que eles se submetiam às organizações propostas pela

coordenação e que possuíam um desinteresse ou aceitação passiva da liderança que ela exercia. Porém, encontramos no fazer cotidiano dos docentes, determinada estratégia para evitar confrontos e tirar proveito das situações do dia a dia.

Mesmo nessa situação de aparente estabilidade do grupo, podemos interpretar que ela se constitui, por um lado, pelo domínio de uma pessoa e, por outro, pela oposição velada daqueles que apenas aparentemente se submetiam, por mais que pareça surpreendente. Os resultados advindos de uma situação como essa são constituídas no cotidiano e consistem em pequenas vantagens individuais e imediatas, que não correspondem a um discurso articulado ou a assumir posturas de oposição declaradas. Podemos dizer, enfim, que os benefícios estão em permanecer no sistema da escola como se fosse um jogo. Manter-se de pé, desempenhando a função de professor com certo respaldo da coordenação equivale, portanto, a continuar jogando.

A boa relação que os docentes têm com a coordenação é sem dúvida uma questão bastante relevante e que alterna a dinâmica das relações de poder dentro da escola. Se essa afirmação não parece correta, à primeira vista, basta pensar no resultado possível de se imaginar que existiria em um contexto de discordância generalizada com relação às posições da coordenadora. Por dizer respeito a todos os professores, e por ter todos os problemas relacionados à escola como sua atribuição direta, a onipresença de uma coordenação indesejada seria algo impossível de não se converter em potencial permanente de conflito.

O exemplo de Vera, a desfrutar de algo próximo a um consenso acerca de suas posições, fornece todos os ensejos para que se enxergue sua força naquele ambiente como uma instância intermediadora de conflitos. Nesse sentido, ela cumpre um papel apaziguador sem equivalentes, e que consegue uma convergência que inexistiria na sua eventual ausência.

Consideramos que isso ocorre porque ela se faz presente em todos os domínios observáveis e possíveis daquilo que se pode conceber como representativo da atividade docente. Da formação da identidade à ponderação sobre o sentido pedagógico, da compreensão classista ao cotidiano de uma escola, ela se mostra atuante em todos os horizontes para onde o professor olha e reconhece como sendo pertencente da profissão que o define.

Dentre as concepções mais atinentes aos propósitos da pesquisa se encontra compreender a visão que os professores tecem sobre as possibilidades de aprendizado coletivo. Esta visão é composta pela noção de que a transmissão de conteúdos e ensinamentos aos alunos é facilitada quando os próprios professores aprendem novas práticas que os orientam no processo educativo.

Em que pese a elevada estima que os professores nutrem por seu grau de autonomia, são pródigas as demonstrações de que os docentes da Escola B veem com excelentes olhos a troca de experiências e informações entre os pares nas oportunidades em que têm acesso a isso. Vejamos trechos das conversas com os professores da Escola B:

> Quando planejo minhas aulas gosto de discutir com meus colegas, pois dessa forma podemos trocar material, textos, enfim sempre enriquece nosso planejamento. (Trecho das conversas com os professores – Professor Antônio – Escola B).

> Eu sempre peço ajuda. Dentro de sala de aula eu tento o máximo. Eu leio muito e pesquiso sobre como dar determinado conteúdo. E quando tenho dúvidas, vou até os colegas e conversamos sobre a disciplina. (Trecho das conversas – Professora Leila – Escola B).

Observamos que os professores estabeleceram contato entre eles, o que se revelou um caminho viável, que os profissionais se mostravam dispostos a abraçar. Para os professores, uma maior quantidade de encontro entre os agentes, bem como a criação de espaços e fóruns

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

de discussão que funcionassem como canais de expressão eram ressaltados com entusiasmo nas oportunidades em que a menção ao tema vem à tona.

Espontaneamente, essa não é uma solução apontada de maneira direta para os professores da Escola A. Mas *ela desponta com vigor,* na Escola B, quando nas entrevistas os professores emitem variados sinais sobre o que consideram ser o ideal como estratégias para lidar com os problemas da escola. Ela vem ainda na forma das queixas manifestadas entre os profissionais acerca da dificuldade de discutir problemas que sabem não ser exclusivos deles. É também disso que se fala quando eles reclamam de certo nível de abandono por parte de quem está à frente da gestão do modelo educacional. Do mesmo modo, e de maneira igualmente impactante, o reconhecimento da ausência de maiores espaços e tempo para discussão entre os professores é o pano de fundo de boa parte das queixas sobre as dificuldades com que são obrigados a lidar diante do sistema.

> É sempre positivo quando estamos desenvolvendo alguma atividade em grupo. Aqui a gente faz reuniões até mesmo em casa e estudamos em grupo. Isso é produtivo e importante. (Trecho das entrevistas – Professor João – Escola B).

> Eu gosto de trabalhar coletivamente. Dá liberdade para trabalhar. Há um certo prazer em pertencer ao grupo. (Trecho de conversas – Professora Marilda – Escola B).

> É necessário que haja relação entre trabalho e estudo coletivo e nossa prática pedagógica. Pois só assim podemos ter qualidade no processo de ensino-aprendizagem. (Trecho do questionário – Professora Milena – Escola B).

> Aqui a gente se organiza para estudarmos [...] é preciso reduzir nossa carga horária, assim teremos mais tempo para nos reunirmos e resolvermos os problemas da escola. (Trecho de conversas – Professora Leila – Escola B).

Observamos a manifestação de que a existência de mais espaços comuns e tempo entre os professores seria um avanço. Existe certa correnteza informal que fazia com que muitos dos professores seguissem em uma mesma direção, sem que houvesse uma programação anterior para tanto. Essa trajetória revelou ser uma forma de busca de soluções e correspondia a uma postura de não cruzar os braços diante dos problemas pouco resolvidos.

Segundo nosso entendimento, a carência de espaços para a discussão, a escassez de momentos para um compartilhamento de experiências e a ausência de uma interlocução sortida, que se dava entre vários professores, fazia com que os vínculos pessoais fossem reforçados. Isto é, como havia pouca interlocução sistemática e organizada, os professores saíam autonomamente em busca das respostas de que precisavam. Esse processo desaguava naturalmente no reforço de vínculos afetivos localizados entre os professores.

Esse movimento, até mesmo nas relações afetivas mais próximas com os pares, não é nada ocasional. Ele ocorre como uma resolução natural das carências de que os docentes se ressentem. Nas palavras de uma professora que relatava seu processo de acompanhamento junto aos alunos, essa opção está clara:

> É, na verdade, a maioria das vezes, a gente busca o colega, para ver se é só na minha aula, no caso, até mesmo para conhecer o aluno, às vezes tentar entender se tem alguma outra questão de déficit do aluno, ou se ele tem alguma questão emocional, familiar, que a gente não conhece, procura a coordenação pra entender... Porque isso acontece direto. (Entrevista, Professora Quitéria – Escola A).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vimos na Escola B e também no discurso dos professores da Escola A, onde era imperceptível o trabalho em grupo, que os elementos citados pelos professores como significativos na constituição de boas relações sociais eram: a união, o compromisso, a cumplicidade e o conhecimento crítico da profissão.

Esses elementos caracterizavam o que os professores esperam e compreendem como significativos na constituição de um grupo sólido e comprometido com a sua própria formação e consequentemente com a mudança da prática pedagógica.

Por certo, o espaço coletivo pode tornar-se fonte de saberes para os professores, pois os embates vividos nesse espaço possibilitam sua reflexão, levando-os a buscar saberes que ainda não possuem para poderem resolver os dilemas da prática. Mas nem sempre há nas escolas um espaço coletivo propício para o desenvolvimento profissional docente.

> Olha, aqui tem pouca troca de experiências. Primeiro, que a gente não tem esse tempo. Às vezes a pessoa tem os corredores. Esse debate é tudo feito ali. Mas, assim, aqui não temos esse momento. Porque os nossos horários de que seria de troca (momentos do horário de estudo), só eu estou de fora (aqui ela aponta que ela faz o horário de estudo individual), o resto está em sala de aula. [...] nos momentos de reuniões pedagógicas o tempo é tão curto [...] eu vejo esses momentos mais assim, só de repasse (no que diz respeito aos aspectos administrativos) (Professora Elaine – trecho das respostas do questionário – Escola A).

Observamos que a carência de espaços coletivos na Escola A constituiu-se em um dos maiores entraves à viabilização das alternativas dialógicas necessárias ao congraçamento entre os docentes. Por mais que um ou outro professor se mostrasse atento a tais práticas e estivesse determinado a exercê-las, o impedimento de natureza físico-estrutural, isto é, a ausência de espaços destinados e disponíveis para estudar, produzir alternativas pedagógicas e trocar experiências na escola, poderia colocar por terra os ímpetos renovadores dos professores.

Conforme fomos construindo nossas análises, a partir das escolas investigadas, foi possível identificar que existem alguns aspectos que facilitam ou obstaculizam o espaço coletivo como contexto do desenvolvimento docente. Podemos dizer que o espaço da coordenação pedagógica, destinado ao planejamento, às ações administrativas, aos conselhos de classe e estudos de grupos, deveria se estender para o desenvolvimento crítico profissional. Da mesma forma, também para o estímulo às relações sociais a serem constituídas e constituintes da instituição de ensino, tornando-se fatores favorecedores da organização do espaço coletivo e convidativos à convivência e à formação docente. Muito provavelmente o oposto indicará outra situação, ou seja, um obstáculo para formação dos professores.

Na Escola A ficou retratada a falta de muitos dos aspectos facilitadores para a constituição do espaço coletivo como contexto de formação. O que ainda possibilitava uma ponte de integração para se constituir o diálogo entre os professores eram alguns momentos da coordenação pedagógica. Vale repisar que a diferença entre a coordenação da Escola A e da Escola B era a forma como o trabalho era exercido em cada um dos contextos. Enquanto na Escola A era a coordenação que conduzia e direcionava as atividades; na Escola B eram os professores que, em conjunto com a coordenação, estabeleciam a organização e o funcionamento desse espaço.

A sobrecarga cotidiana da coordenação, como se observou na Escola B, era uma tarefa feita a várias mãos. Já na Escola A, a rotina centralizada e direcionada pela coordenadora revelou-se uma organização que estancava as relações e responsabilidades coletivas. Assim, na Escola B, os professores apareciam, em diversas situações, como sujeitos da ação e não apenas como meros receptáculos de um processo que ocorria à margem das suas decisões.

> Eu gosto de vir para a escola, aqui não tem tempo ruim. [...] fazemos de tudo um pouco: estudamos, brincamos, trabalhamos com as crianças para que elas tenham um futuro melhor. [...] o que eu mais gosto de verdade é o horário que nos reunimos nas reuniões pedagógicas que organizamos com a coordenadora, escolhendo o que vamos discutir e estudar... [...] porque aí a gente estuda e aprende o que nos importa naquele momento, e ainda mais junto com os colegas podemos trocar experiências e melhorar nossa prática, o que é muito bom. [...] assim, tocamos a vida e não deixamos que qualquer coisa atrapalhe nosso trabalho. Afinal, **um por todos e todos por um**, é isso que nos dá coragem para continuar sempre (Trecho da entrevista – Professora Mercês – Escola B, Grifo nosso).

Evidencia-se na fala acima a importância do grupo de professores para pensar e organizar em conjunto com a coordenação as atividades de formação continuada na escola. Esse vínculo potencializa o diálogo, a integração, a cumplicidade e a construção compartilhada do fazer docente. Percebemos que a descentralização dessas tarefas acabava por reforçar os laços do grupo, em vez de simplesmente fragmentar as atribuições dos docentes, conforme se pode comprovar nas falas abaixo:

> Teve um evento bacana, que foi a Festa Junina, [...] um evento que necessitou da coletividade, porque sempre construímos as coisas juntos aqui. Então, tem um planejamento, uma organização conjunta: um tem que ajudar na execução da festa, na decoração, no ensaio. Aí tem essa coletividade e vamos conversando sobre o evento e também sobre as coisas das disciplinas, dos alunos e vai ficando tudo junto e resolvendo as coisas. É muito bom! (Trecho da entrevista – Professora Leila – Escola B).

Em nosso entendimento, ao produzirem uma série de atividades em conjunto, a várias mãos e mediante processos complementares, os docentes se identificavam como partícipes de uma dinâmica que englobava todos, e terminavam por credenciar a realização de tarefas coletivas como a forma mais legítima de expressão do professorado. O que por meios exclusivamente individuais ganharia uma importância relativa e localizada, quando transposto para as vias coletivas dos professores percebemos que acabava por adquirir uma representatividade maior e que falava diretamente a um enorme conjunto de pares.

> Aqui na escola somos um grupo muito heterogêneo em personalidades, mas muito harmônico e coeso no que se refere ao trabalhar em grupo. Aprendemos a estabelecer uma relação de respeito e compromisso, onde um apoia e ajuda o outro naquilo em que ele se acha frágil (Trecho da entrevista - Professora Mercês – Escola B).

Podemos observar que, em um ambiente de estímulo ao compartilhamento e às produções coletivas, o medo de errar e de ousar acabava sendo bastante diluído, transformando muitas das ideias que não seriam levadas a efeito em proposições palpáveis e muitas vezes escancarando portas para inovações na pedagogia e no aprendizado.

Isso pode ser visto nas entrevistas, sobretudo as não gravadas, quando pedimos aos docentes que conversaram conosco, que definissem livremente algumas situações pedagógicas cotidianas. Em se tratando do trabalho coletivo na escola e da coordenação pedagógica, observamos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Importante lugar para o bom andamento das questões pedagógicas e trabalho coletivo (Professor Antônio – Escola B).

> Compromisso, segurança e cumplicidade (Professora Leila – Escola B).

> Lugar que nos ajuda na orientação e estudo sobre as questões pedagógicas e da escola (Professor Heitor – Escola B).

Destacamos o fato de que os trechos apresentados são todos oriundos dos professores da Escola B. Assim, interpretamos que, quando o grupo de professores ressalta a importância do coletivo, age com mais segurança diante dos processos educativos, desenvolve a autonomia e cria espaços propiciadores para o desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da pesquisa deixaram bastante claro a importância que a coordenação pedagógica assume no contexto escolar. Como salienta Vasconcellos (2002), no contexto escolar, a coordenação é uma das principais articuladoras da proposta pedagógica. Compreendemos que ela pode ser um importante articulador entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica, visto que na escola estão presentes duas dimensões: a do real (daquilo que é praticado, vivido) e a da intenção (do planejamento). E, especificamente na educação formal, essas duas dimensões diariamente se tensionam e se polarizam, em razão da diversidade entre o real e o que se pretende alcançar. É justamente essa constante tensão que possibilita o surgimento de novas ideias e soluções. Nesse aspecto, a coordenação volta-se para o que dela se espera e se almeja, coordenando democraticamente as ações da equipe pedagógica e, sobretudo, as suas próprias.

Ao ocupar um lugar entre o real e o projetado, cabe à coordenação pedagógica a função de trabalhar para que o projeto se transforme em ações concretas. Para tanto, buscar novas formas de organização é sempre um caminho viável, que pode contribuir para atrair os professores ao envolvimento com seu trabalho.

> A chave para alcançar, com sucesso, esse objetivo é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns, utiliza-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho, criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho de forma autônoma (Ramos, 2002, p. 82).

Por conseguinte, podemos dizer que o papel da coordenação é permanente e imprescindível em qualquer das situações em que ela atua. Mesmo quando nas situações em que aparenta estar distante ou sem uma atuação clara, é certo que suas marcas estão presentes nos acontecimentos dentro da instituição escolar. Se tudo na escola ocorre com um ponto de partida original, não será exagerado assumir de antemão que esse espaço originário pode ser a coordenação. Vejamos essa resposta do questionário quando perguntamos na letra j o que é um bom coordenador pedagógico:

> Aquele que auxilia, que coopera, que escuta, que propõe e que sabe a forma de cobrar (Resposta do questionário –Professora Vânia – Escola B).

> Um professor que nos orienta, estimula, debate, nos cobre com orientação (Resposta do questionário – Professor Antônio - Escola B).

Diante do exposto, ficou evidente a importância do papel da coordenação na dinâmica da Escola B. Gradativamente, por meio de ações coletivas e planejadas, o sonho ia se materializando. Enfim, era de sua incumbência observar quais procedimentos pedagógicos seriam facilitadores dos objetivos que a escola almejava alcançar. E, no eventual encontro de obstáculos e pedras no caminho, problematizar os pontos que paralisavam esse movimento, no

sentido de tentar remover os entraves com um mínimo de ajuste de direção, evitando, assim, que qualquer obstáculo ou discordância maior desvirtuasse a proposta a ser seguida.

Outro aspecto que facilitava o espaço coletivo como contexto de formação docente era a hora do estudo semanal. Esse é um momento em que, embora na proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Goiânia seja considerado coletivo, era realizado na escola A quase que exclusivamente de maneira individual. Já na Escola B, mesmo com os desafios apresentados para sua execução, ainda se conseguia, em razão do esforço do grupo, ocorrer de forma mais coletiva.

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é de quatro horas de estudo semanal para cada docente. No entanto, as escolas têm autonomia para organizar este estudo. Assim, na Escola A os professores decidiram reduzir seu horário de estudo semanal, em favor da contratação de um docente para atuar no reforço junto aos alunos. Assinalamos que, nas duas horas disponibilizada para o estudo, os professores da Escola A dedicavam esse tempo à correção de tarefas, planejamento de aulas ou descanso. Por conseguinte, a Escola A não conseguia implementar o horário de estudo de forma a possibilitar um momento coletivo capaz de propiciar a formação continuada desse docente.

Já na Escola B, os professores puderam, em conjunto com a coordenação pedagógica, organizar os horários de estudos semanais, agregando o maior número possível de professores no mesmo horário. Assim, os docentes conseguiram sistematizar, por meio de um cronograma de estudos, as seguintes atividades: leituras e discussões de textos, planejamento de aulas interdisciplinares, organização de eventos e reflexão sobre o andamento da aprendizagem dos alunos.

Portanto, verificamos em nossa pesquisa que o espaço do horário de estudo, instituído no âmbito escolar, na Escola B foi assumido como referência para o desenvolvimento profissional dos professores. Eles não abriam mão das quatro horas concedidas, conforme se observa nas respostas obtidas nas entrevistas:

> **A hora de estudo é:**
>
> Importante para nossa formação continuada e para reunir com os colegas. (Professora Vânia – Escola B).
>
> Necessário para o fortalecimento do grupo. Pena que só temos quatro horas. (Professor Heitor – Escola B).
>
> Compromisso (Professora Vânia – Escola B).
>
> Necessário e importante (Professora Milena – Escola B).

Essa legitimidade é reconhecida pela proposta pedagógica das escolas da rede municipal a cargo da Prefeitura de Goiânia, que menciona o horário de estudos como um espaço destinado ao investimento na formação do professor. A julgar pelas falas exibidas acima, é o caso de se inferi que os professores da Escola B acolhiam essa ideia, tomando esse momento como essencial para a própria formação, e como uma prerrogativa da qual eles não pretendiam abrir mão.

Observamos que os docentes entrevistados da Escola B se imbuíram da responsabilidade de aproveitar as oportunidades disponíveis para o aprimoramento profissional e o faziam com o reconhecimento de que suas formações deviam ser permanentemente aperfeiçoadas. Era unânime, na Escola B, a interpretação de que a escola devia facultar espaços, momentos, condições e oportunidades para o investimento do docente na sua formação. Com certo grau de

autonomia e liberdade na elaboração e idealização dos meios de formação profissional, os professores tendiam a se tornar ainda mais entusiastas das propostas que tinham como objeto de melhoria.

O estudo de grupo foi um aspecto encontrado somente na Escola B. Os professores entenderam que ficar dependendo exclusivamente das reuniões pedagógicas, que ocorriam uma vez por mês, ou do horário de estudos na escola era muito pouco para eles no processo de formação continuada. Constatamos por meio de conversas entabuladas com os professores da Escola B a dificuldade em realizar o estudo de grupo, até mesmo pela sobrecarga de trabalho que lhes era imposta, mas eles insistiam e conseguiam realizar o estudo.

As queixas existentes se davam, portanto, apenas quanto à impossibilidade de os encontros se tornarem mais rotineiros e constantes, e não quanto à sua eficiência ou importância. Aparecem afirmações que deixam claro certo nível de coesão interna do grupo, que ressalta a solidariedade de determinados membros ao fazerem uso de seus aprendizados para auxiliar os demais e, torna-se notável o destaque que os docentes conferem às reuniões e grupos de estudos estabelecidos com frequência. A impressão resultante de nossa pesquisa é de que a disposição de certos membros em ajudar, disseminar conhecimentos, trocar experiências e práticas e viabilizar melhorias para todos é diretamente equivalente à gratidão demonstrada aos pares que se mostraram diligentes na realização das reuniões. É o que revelam as palavras de alguns deles:

> Hoje conseguimos criar um grupo de estudo aqui da escola. Somos oito professores que se encontram uma vez por mês para estudar. Quando é possível a gente estuda aqui na escola. Mas, na maioria das vezes nos encontramos na casa de um dos membros do grupo. Isso tem fortalecido a gente, e alguns de nós que ainda não têm mestrado é ajudado pelos outros que já têm (Professora Matilda – Escola B – trecho de conversas entabuladas na hora dos intervalos).

> É difícil encontrar tempo para estudar em grupo. Temos feito o possível para jamais desistir. Muitos colegas já entraram até no mestrado aqui na UFG. Por isso com todas as dificuldades a gente continua o grupo de estudo (Professora Vilani – Escola B - trecho de conversas entabuladas na hora dos intervalos).

É importante destacar que, no que diz respeito aos grupos de estudos, foi possível identificar e relacionar o *conhecimento crítico da profissão docente*. Conforme adiantado anteriormente, há entre os professores da Escola B um percentual significativo de professores especialistas e mestres. Foi percebido pelos diálogos e entrevistas que este fator permite aos professores uma discussão pautada e refletida em um conhecimento mais fundamentado teoricamente. Egressos de universidades e com títulos, muitos dos professores incrementavam o debate existente na escola, dando às discussões uma maior carga conceitual. Isso possibilitava também exercerem o magistério com posturas mais críticas que levavam os professores a se motivarem em busca de maior qualificação.

De modo geral, a difusão de conceitos, teorias e debates mais próprios do mundo acadêmico no seio da escola, com a participação de docentes até então mais distanciados dessa realidade, acabava por aproximar o discurso entre os professores, fazendo com que agentes antes alheios a essa dinâmica se tornassem peças atuantes do que ocorria na escola. Por essa perspectiva, é possível dizer inclusive que a troca de informações entre os docentes por meio dos espaços de interação e proposição pedagógica coletiva, ao disseminar temas e questões antes estranhas a muitos dos docentes não familiarizados com o ambiente mais acadêmico, proporcionava, a esse mesmo grupo, maior adesão ao estudo e um sentimento de pertencimento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> No caso do docente que produz sentidos de pertencimento em relação ao contexto escolar, a escola se torna carregada de sensações emotivas. O sujeito docente se sente seguro e protegido naquele lugar e é capaz de enfrentar adversidades para defendê-lo. Assim, a aprendizagem docente também precisa ser compreendida a partir dos aspectos dialógicos e subjetivos em que o sujeito docente se constitui. (Souza, 2012, p.242)

É claro que não há um determinismo na relação entre formação e posicionamento crítico. No entanto na escola investigada (Escola B) foi possível perceber que os professores com formação *lato* e *stricto sensu* colaboravam na articulação dos estudos em grupo e nas reflexões postas nas reuniões pedagógicas.

> É muito bom ter na escola professores com especialização, eles nos ajudam a organizar o estudo e também são mais participativos na hora das discussões, e isto faz com que a gente se motive mais (Professora Vilani – Escola B – trecho de conversas na sala dos professores).

> O bom professor é aquele que se preocupa e se envolve com os assuntos da escola e de seus alunos e **também com sua capacitação**. O mundo muda constantemente, é preciso se atualizar sempre em busca dos novos conhecimentos (Professora Leila – Escola B – jogo da livre associação entre os sentimentos e situações pedagógicas cotidianas (Grifo nosso).

Observamos que a convivência com colegas com uma formação profissional de maior titulação e densidade teórica se refletia em muitos professores como a melhor das propagandas para que eles próprios perseguissem também o objetivo de buscar uma melhor titulação, não apenas com vistas a obter maior status ou retorno financeiro, mas como uma alternativa para desempenhar melhor sua profissão e para poder contribuir mais produtivamente no aperfeiçoamento da instituição escolar e dos seus alunos.

Percebemos que o estudo coletivo e o conhecimento crítico da profissão são fundamentais para a integração do grupo, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, voltado para o desenvolvimento e a consolidação dos espaços coletivos como contexto de formação docente.

Um ponto significativo se refere ao sentimento de pertencimento dos participantes (Souza, 2012) e à conquista de respeito de cada um deles pela equipe escolar. É essa sensação de pertencimento que se configura não apenas em um conjunto de pessoas, mas em um grupo que conhece, valoriza e confia em seus membros. Juntos eles buscam aprender, desenvolver e propor ações objetivando aprimorar a formação profissional e a melhoria da escola como um todo.

O ideal de pertencimento àquele grupo e àquela instituição de ensino a Escola B era um dos mais importantes combustíveis para que os professores se empenhassem em ações, reuniões, proposições e soluções que melhorassem a vida da escola e dos pares à sua volta. Muito da cota de esforço pessoal que os docentes exibiam ao propor e implementar mudanças na vida da escola estava ancorado na satisfação em dividir com os pares os ganhos auferidos das medidas postas em prática, em uma demonstração clara de que os ganhos coletivos e partilháveis com os demais são equivalentes ou até melhores que quaisquer outros ganhos de caráter individual.

Identificamos em nosso estudo o tipo de participação nos grupos e horários de estudos dos professores colaboradores da pesquisa: um professor apresentou uma participação predominantemente central, caracterizando-se como a participação de um profissional mais experiente que compartilha seus conhecimentos com os colegas do grupo. A partir daí,

analisamos que foi estabelecida uma relação de parceria entre eles. Além disso, ao longo do tempo de observação, foi também possível notar que foi se construindo uma situação de respeito, amizade e cumplicidade entre os professores pertencentes àquele grupo.

Observamos que os sentimentos de pertencimento, de cumplicidade e de respeito têm relação direta com o aspecto que mais se destacou para facilitar o espaço coletivo como contexto de formação docente, que são justamente as relações sociais estabelecidas entre os professores. Esses sentimentos construídos na base da coletividade é que têm possibilitado, na Escola B, o fortalecimento dos espaços coletivos como contexto de formação docente. Sem eles, a simples disposição física de um espaço onde possam ocorrer as reuniões pedagógicas ou os encontros entre os professores é quase nula. Entendemos que, na ausência desses mesmos sentimentos e laços de natureza moral, emocional e afetiva, os esforços externos, como a promoção de encontros, a marcação e agendamento de reuniões para que os professores interagissem e trocassem experiências, se revelariam inúteis e desimportantes.

Podemos dizer que a motivação para a troca de experiência e promoção da formação continuada é um elemento-chave para que a proposta traga bons frutos. Nas palavras dos professores:

> Gosto das reuniões, dos estudos de grupo e, principalmente, de conversar com os colegas. O que é sempre importante para nossa integração e para dar força para suportar o peso, muitas vezes, do nosso trabalho (Professora Vânia – Escola B – trecho de conversas entabuladas nos momentos informais).

> Muito bom a hora do intervalo. Hora de botar o papo em dia com os colegas, saber das novidades, é uma hora importante para criar nossos laços de amizade, conversar sobre nossos alunos, é a hora do refazimento das nossas forças: um dando força para o outro (Professor Heitor – Escola B –trecho de conversas entabuladas nos momentos informais).

Embora os estudos apresentados neste trabalho apontem para a necessidade de se organizar a escola como lócus principal da formação, entendemos que é preciso avançar nessa discussão, para dar destaque também à forma como se constituem as relações sociais nesse espaço. Observamos que as relações sociais entre os professores, cunhadas no respeito, no conhecimento crítico da profissão, na ética e na cumplicidade, é que poderão colaborar e marcar a condução e organização dos espaços coletivos em contextos de formação docente.

> Sinto-me muito bem na escola. Sinto que a maioria dos profissionais trabalha em conjunto, falando a mesma língua, com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A escola é bem estruturada e é um lugar agradável de estar, de ficar. A gestão é comprometida com o bom andamento do processo, sem picuinha e sem vaidade. Os colegas, a maioria trabalhando por mais de quinze anos comigo, são agradáveis, gentis, estudiosos, parceiros mesmo. Os alunos não são diferentes das outras escolas, adolescentes cheios de informações, tecnologias e hormônios em ebulição. Mas são carinhosos. Eu também sou professora da Secretaria Estadual de Educação e lá não tive a sorte de encontrar colegas como os daqui. O resultado é uma peregrinação sem fim. Todo ano procuro outra escola do Estado para trabalhar. E lá trabalho com uma angústia no peito, uma sensação de que não faço parte do grupo e de que não estou fazendo tudo o que poderia fazer para atingir meus objetivos enquanto professora. Enfim, aqui, nesta Escola, em minha opinião, é um lugar agradável de trabalhar (Entrevista —Professora Vânia – Escola B).

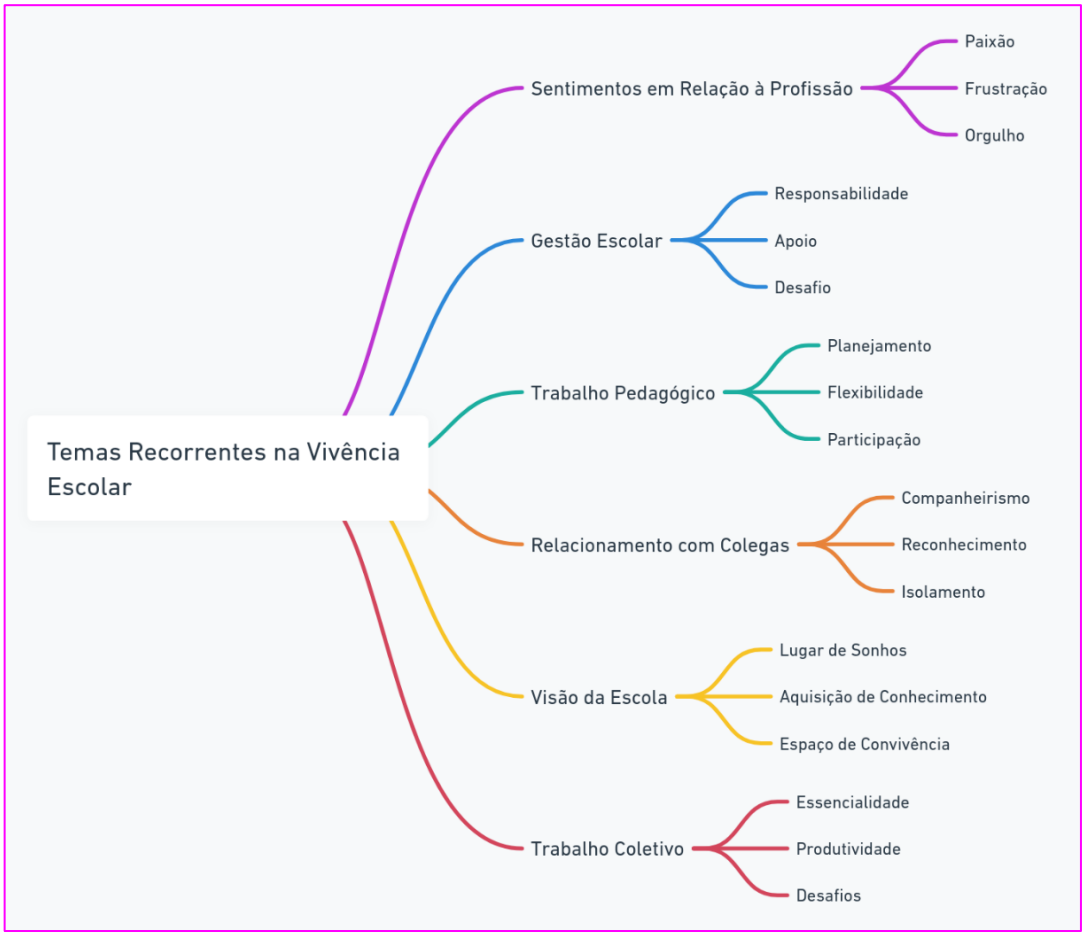
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Entendemos que, de modo geral, os professores sentem o reflexo dos conflitos de ordem política, econômica e social, com influência direta e imediata no seio da organização do sistema escolar. É claro que sozinhos, os professores poderão ter mais dificuldades em mudar ou transformar as políticas e a formação que é dirigida a eles mesmos. Mas compreendemos, após as interpretações das informações, que sem o empoderamento dos professores na coletividade, a escola terá mais dificuldades no enfrentamento das diversidades e tenderá a ficar isolada e cada vez mais alienada do processo decisório e educativo que lhe diz respeito.

4.2. PERCEPÇÕES E RELACIONAMENTOS NA VIVÊNCIA ESCOLAR

Os resultados aferidos através dos instrumentos *Questionário e Complemento de Frases*, evidenciaram uma rede complexa de experiências docentes, marcadas por uma diversidade de percepções, desafios e necessidades. A começar pelos resultados do *Questionário*, a abordagem tipo Mapa Mental também se mostrou interessante para que pudéssemos perceber os padrões e repetições dentro da massa de dados auferida nas duas escolas investigadas, conforme demonstra o Mapa Mental 3.

MAPA MENTAL 2. Temas Recorrentes na Vivência Escolar | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Os lineamentos gerais permitidos pelo Mapa Mental 3, evidenciam que a categoria *Sentimentos em Relação à Profissão* emerge como um aspecto central evidenciando a complexidade emocional da carreira docente. A paixão pelo ensino é destacada como um

sentimento positivo e um forte entusiasmo, vital para a sustentação da motivação no cotidiano escolar. Paralelamente, a frustração evidencia os desafios e as insatisfações que podem surgir, ressaltando a necessidade de mecanismos de apoio e estratégias de resiliência. O orgulho, por sua vez, reflete a satisfação e a autoestima derivadas das conquistas profissionais, sublinhando o impacto positivo que os educadores têm na vida dos estudantes.

A *Gestão Escolar* é identificada como um pilar crucial, enfocando os aspectos administrativos e de liderança. A responsabilidade na gestão sugere a importância do cumprimento de obrigações e da prestação de contas, enquanto o apoio aponta para a necessidade de suporte tanto administrativo quanto emocional. Os desafios da gestão escolar, incluindo o enfrentamento e a superação de dificuldades, são reconhecidos como elementos intrínsecos ao papel de liderança nas instituições de ensino.

O *Trabalho Pedagógico,* por outro lado, realça as práticas e métodos de ensino, com ênfase no planejamento, na flexibilidade e na participação ativa dos alunos. A importância de preparar e estruturar atividades educacionais é reconhecida, juntamente com a necessidade de adaptar-se às diversas situações e necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e engajador.

Já o *Relacionamento com Colegas* destaca a dinâmica entre os profissionais das escolas investigadas, valorizando o companheirismo, o reconhecimento mútuo, mas também a conscientização sobre o isolamento. Estes elementos enfatizam a importância das relações interpessoais saudáveis no ambiente de trabalho, lembrando da importância de ser construir clima escolar positivo e para o bem-estar dos educadores.

A *Visão da Escola* reflete sobre o papel e o ideal da instituição educacional, abordando-a como um lugar de sonhos, focado na aquisição de conhecimento e espaço de convivência. Essa concepção holística da escola permite enfatizar sua função não apenas como um centro de aprendizado, mas também como um ambiente de socialização e desenvolvimento pessoal.

Por fim, o *Trabalho Coletivo* ressalta a essencialidade da colaboração e do esforço conjunto na educação, associando a produtividade e a superação de desafios ao trabalho em equipe. Isso sublinha a importância da cooperação entre os profissionais da educação para alcançar objetivos comuns e melhorar a qualidade do ensino.

O Mapa Mental apresentado revela, portanto, que a experiência escolar identificada pelos docentes através do *Questionário* é amplamente influenciada por uma série de fatores interconectados. De outro lado, a análise das respostas ao *Questionário* aplicado aos professores oferece um panorama detalhado e multifacetado sobre diversos aspectos da vida profissional docente, desde o início da carreira até as percepções sobre formação contínua e organização do trabalho pedagógico. O quadro a seguir busca sintetizar as principais descobertas e refletir sobre suas implicações para a prática educativa e o desenvolvimento profissional.

QUADRO 15. Análise síntese dos questionários | Escolas A e B

SITUAÇÃO	SÍNTESE
Início da Profissão	A diversidade nas trajetórias de início de carreira destacada pelas respostas dos professores aponta para a pluralidade de caminhos que conduzem à docência. Desde experiências formais em educação infantil e alfabetização até papéis mais informais na adolescência, essa variedade sugere que a riqueza de contextos em que os professores começam suas carreiras enriquece o ambiente educacional. Tal diversidade traz consigo um leque amplo de experiências e perspectivas que podem ser aproveitadas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	para enriquecer as práticas pedagógicas e a compreensão sobre os processos de aprendizagem.
Formação Contínua	Embora a formação contínua seja valorizada, as ressalvas sobre sua organização e relevância prática indicam a necessidade de alinhar as ofertas formativas às necessidades reais dos professores. A preocupação com a adequação e aplicabilidade das formações ressalta a importância de um diálogo contínuo entre os educadores e os responsáveis pela formação profissional, visando garantir que o desenvolvimento contínuo se traduza em melhorias tangíveis na prática pedagógica.
Dia de Estudo	A percepção do dia de estudo como uma oportunidade necessária e proveitosa enfatiza a valorização do desenvolvimento profissional contínuo. A variação nas formas de organizar e aproveitar esses momentos sugere a necessidade de flexibilidade e personalização nas abordagens de desenvolvimento profissional, permitindo que os professores maximizem o benefício dessas oportunidades de acordo com suas necessidades individuais e contextos profissionais.
Organização do Estudo/Planejamento	A existência de estratégias individuais para organizar estudos e planejamentos reflete a diversidade de estilos de trabalho entre os professores. Isso reforça a ideia de que as estratégias de apoio ao planejamento pedagógico devem reconhecer e adaptar-se a essa diversidade, oferecendo ferramentas e abordagens que atendam a diferentes preferências e necessidades.
Prática Pedagógica e Formação	A conexão entre a prática pedagógica e a formação contínua, reconhecida pelos professores, sublinha a importância de uma formação diretamente ligada ao aprimoramento da prática em sala de aula. Essa percepção reforça a necessidade de cursos de formação contínua que sejam práticos, relevantes e imediatamente aplicáveis ao contexto educacional.
Organização do Planejamento pela Coordenação	O apoio da coordenação na organização do planejamento é valorizado pelos professores, destacando a importância de uma gestão que respeite as necessidades e o tempo dos docentes. Isso indica a necessidade de uma coordenação pedagógica que atue como facilitadora do trabalho docente, promovendo um planejamento eficaz e relevante.
Organização do Trabalho Pedagógico	A diversidade nas percepções sobre a organização do trabalho pedagógico reflete a complexidade desse aspecto da vida escolar. Desafios como a gestão do tempo e a carga de trabalho, bem como a valorização da flexibilidade, colaboração e participação no planejamento pedagógico, são elementos cruciais para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2022)

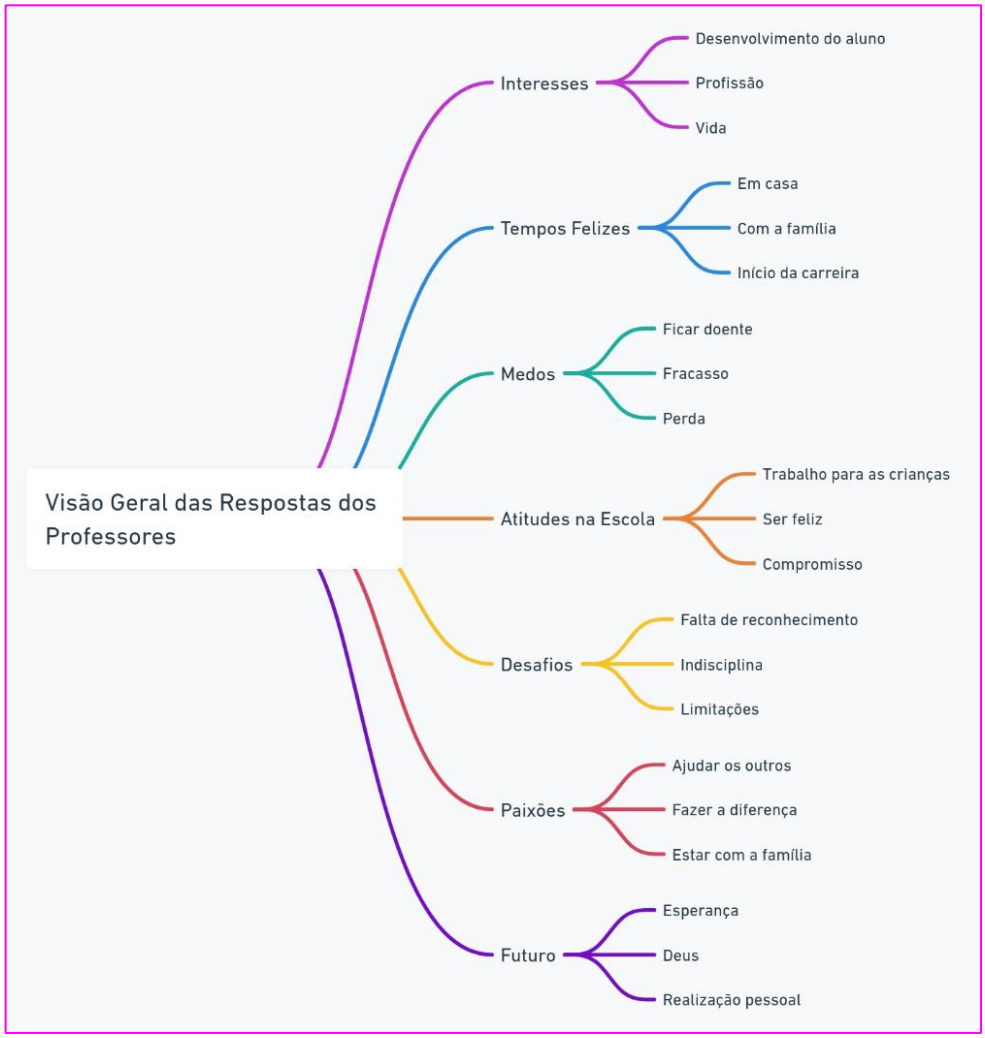
A técnica do *Complemento de frases* como instrumento de coleta de dados, permitiu capturar as percepções, experiências e sentimentos dos professores das Escolas A e B em relação ao contexto educacional em que estão inseridos. A análise qualitativa das respostas

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

revelou uma complexidade de temas que abrangem desde os interesses pessoais e profissionais dos docentes até seus desafios, medos, paixões e atitudes no ambiente escolar. Para facilitar a interpretação e apresentação desses dados, também optamos inicialmente pela construção de um Mapa Mental, ferramenta visual que organiza e destaca as principais categorias e temas emergentes das respostas dos professores.

A complexidade e a extensão das informações obtidas sugeriram a necessidade de uma abordagem que conciliasse a riqueza dos dados com a clareza e acessibilidade da apresentação. Assim, desenvolveu-se um mapa mental simplificado, que, ao invés de abarcar a totalidade das respostas individuais, concentra-se nas categorias gerais identificadas durante a análise. Essas categorias incluem, mas não se limitam a, "Interesses", "Tempos Felizes", "Medos", "Atitudes na Escola", "Desafios" e "Paixões". Sob cada categoria, são destacadas as respostas mais representativas ou temas recorrentes, proporcionando uma visão geral coerente das tendências predominantes nas percepções dos docentes.

MAPA MENTAL 3. Complemento de Frases | Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022)

Observe-se que o Mapa Mental 4 oferece uma visão geral dos dados auferidos através do *Complemento de Frases*, proporcionando um panorama sintético das áreas temáticas mais relevantes para os docentes que participaram do instrumento. É possível extrair dele insights

valiosos sobre suas atitudes, medos, paixões, e expectativas em relação à profissão e à vida pessoal dos professores das duas escolas investigadas.

Na categoria *Interesses* (Ramo Roxo), emergem temas como "Desenvolvimento do aluno", "Profissão" e "Vida", evidenciando uma valorização do crescimento pessoal e profissional, tanto dos educadores quanto dos estudantes. A análise deste aspecto sublinha a importância de abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do ser, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que enderecem tanto as competências técnicas quanto as socioemocionais.

A seção *Tempos Felizes* (Ramo Azul) revela que "Em casa", "Com a família" e "Início da carreira" são momentos particularmente valorizados, indicando que o bem-estar e as relações familiares são fundamentais para os professores, assim como a satisfação com as etapas iniciais da jornada profissional. Todavia, ao considerarmos que boa parte dos participantes já não estão no início da carreira, pode se inferir também um desconforto com o atual momento profissional.

Os *Medos* (Ramo Verde), incluindo "Ficar doente", "Fracasso" e "Perda", refletem preocupações universais que afetam tanto a dimensão pessoal quanto a profissional dos professores. Isso aponta para a necessidade de suporte psicológico e de saúde, bem como para a criação de um ambiente escolar que minimize o medo do fracasso e promova a resiliência.

Em *Atitudes na Escola* (Ramo Laranja), a ênfase em "Trabalho para as crianças", "Ser feliz" e "Compromisso" destaca uma orientação para o bem-estar dos alunos e uma dedicação à profissão. Esses achados reforçam a importância, dada pelos professores em seu compromisso com a educação de qualidade.

Os *Desafios* (Ramo Amarelo) identificados como "Falta de reconhecimento", "Indisciplina" e "Limitações" sinalizam áreas críticas tais como o reconhecimento profissional, a gestão de sala de aula e a superação de barreiras para a prática pedagógica eficaz.

As *Paixões* (Ramo Vermelho), que incluem "Ajudar os outros", "Fazer a diferença" e "Estar com a família", refletem uma forte motivação altruísta e a valorização da conexão familiar, sugerindo que o sucesso profissional dos professores também é medido pelo impacto social de seu trabalho e pela harmonia em sua vida pessoal.

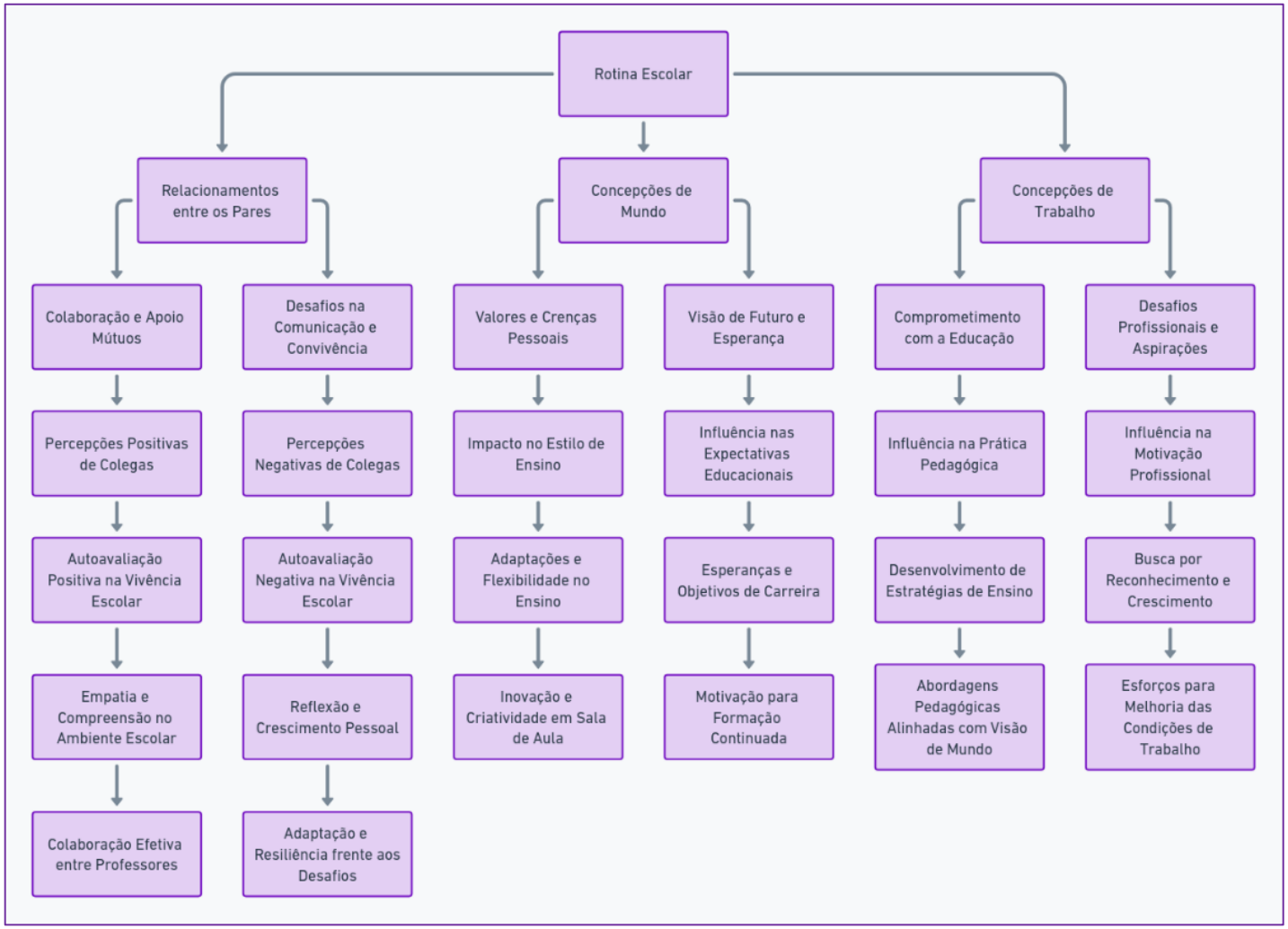
Por fim, o *Futuro* (Ramo Lilás), com temas como "Esperança", "Deus" e "Realização pessoal", mostra uma visão otimista e a busca por significado, indicando que a fé e os objetivos pessoais desempenham um papel crucial na visão de futuro dos professores.

O Mapa Mental 4 apresenta um resumo detalhado das percepções e valores dos professores das Escolas A e B. Diante da quantidade de informações e da singularidade das respostas individuais, adotou-se uma estratégia de simplificação do mapa mental. A decisão por esta abordagem se justificou pela complexidade e extensão de um mapa que abrangesse todos os itens de forma detalhada. Esta simplificação, contudo, permitiu uma nova metodologia para lidar com a densidade dos dados.

Para destacar os padrões e as conexões entre as diversas perspectivas dos professores, desenvolvemos um *fluxograma*. Este fluxograma enfoca especificamente as relações interpessoais dos docentes com seus colegas e com o ambiente escolar, além de suas visões sobre o mundo e sua prática profissional. Em cada categoria identificada, ressaltamos os sentimentos, atitudes e crenças mais comumente expressos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GRÁFICO 23. Fluxograma das relações interpessoais e concepções de mundo dos professores das Escolas A e B



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022)

O fluxograma permitiu visualizar que, dentro da rotina escolar das Escolas A e B, as relações interpessoais e concepções de mundo dos professores poderiam ser analisadas a partir de 03 grandes núcleos: *Relacionamento entre os pares, Concepções de mundo* e *Concepções de trabalho.*

A análise da categoria *Relacionamentos entre os Pares* dentro do contexto escolar, conforme representado no fluxograma, revela a complexidade e a significância das interações sociais e profissionais entre os educadores. A colaboração e o apoio mútuo emergem como elementos centrais, sugerindo que a sinergia entre os professores é encorajada para a troca de práticas pedagógicas e recursos. Este aspecto ressalta a valorização de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, onde o apoio recíproco é um pilar para o enfrentamento de desafios tanto profissionais quanto pessoais.

Por outro lado, a presença de desafios na comunicação e na convivência salienta a realidade de que a interação entre pares não é isenta de obstáculos. Reconhece-se que a eficácia comunicativa requer a adoção de estratégias para melhorar o diálogo e que as discrepâncias individuais, seja em opiniões ou métodos de ensino, demandam competências de resolução de conflitos e uma postura empática para a manutenção de um ambiente coexistente harmonioso.

As percepções positivas entre colegas são interpretadas como um reflexo da necessidade de cultivar um clima organizacional saudável, influenciando diretamente a moral e a motivação docente, o que pode resultar em um desempenho aprimorado e maior satisfação profissional. Em contrapartida, as percepções negativas ressaltam os desafios decorrentes de visões desfavoráveis, que podem acarretar em conflitos e uma atmosfera de trabalho menos cooperativa. Isso sublinha a importância de programas de desenvolvimento profissional focados no fortalecimento das relações interpessoais e na promoção de uma cultura escolar positiva.

Quando professores experienciam interações positivas, tendem a ter uma autoavaliação mais favorável de suas vivências escolares, o que contribui para uma autoimagem robusta e um sentimento de conquista. Essa autoavaliação positiva pode estar intrinsecamente ligada à percepção de eficácia no ensino, com a validação dos pares atuando como um reforço para as práticas pedagógicas adotadas. Por outro lado, uma autoavaliação negativa pode ser o reflexo de experiências adversas ou de um suporte insuficiente dos colegas, impactando negativamente a autoestima, a contentamento profissional e até mesmo a retenção de talentos na instituição.

A empatia e a compreensão no ambiente escolar são destacadas como vitais para a percepção e o apoio aos desafios enfrentados pelos colegas, promovendo um ambiente de trabalho inclusivo e acolhedor. A colaboração efetiva entre os professores é enfatizada não só pela sua necessidade de cooperação, mas também pelos resultados tangíveis que podem ser alcançados através de projetos conjuntos, pesquisa-ação e iniciativas de desenvolvimento curricular.

A categoria *Concepções de Mundo* no fluxograma oferece uma perspectiva mais ampla de sobre como os sistemas de crenças e valores pessoais dos educadores das duas escolas investigadas, influenciam a sua prática pedagógica e as interações dentro da comunidade escolar. As convicções individuais dos professores são identificadas como fatores chave que afetam o engajamento com alunos e colegas e que se refletem na abordagem ao ensino. Esta perspectiva corrobora o entendimento de que a educação transcende a neutralidade, sendo as concepções pessoais dos educadores elementos modeladores do currículo e do ambiente educacional.

O impacto dessas concepções no estilo de ensino é inegável, influenciando desde a seleção de métodos pedagógicos até a receptividade a inovações educacionais. A visão de mundo do professor pode determinar uma inclinação para práticas inovadoras ou a manutenção de métodos tradicionais de ensino. Em consonância com isso, a adaptabilidade e a flexibilidade no

USC DE COMPOSTELA

ensino são vistas como características de educadores com uma visão de mundo aberta e progressista, evidenciando a importância de se ajustar às necessidades emergentes dos alunos e às dinâmicas sociais contemporâneas.

A visão de futuro e a esperança dos educadores são reconhecidas como forças motrizes que podem estabelecer um ambiente inspirador, refletindo a fé no potencial de transformação e avanço tanto na esfera educacional quanto na sociedade em geral. Tal otimismo é proposto como um elemento que não apenas motiva os alunos, mas também fortalece o *ethos* da comunidade escolar. Estas expectativas e aspirações estendem-se para além do ambiente de aprendizagem imediato, configurando as metas acadêmicas e comportamentais estabelecidas para os estudantes, e influenciando a maneira como os educadores incentivam a interação dos alunos com o mundo exterior.

Adicionalmente, a visão de mundo de um educador pode ser um espelho de suas ambições profissionais e do direcionamento de sua carreira, com aqueles que possuem uma perspectiva positiva e progressista buscando objetivos que visam um impacto substancial não somente em seus alunos, mas no sistema educacional mais amplo. Esta mentalidade está intrinsecamente ligada à motivação para a formação continuada, sugerindo que os educadores que valorizam o aprendizado contínuo estão mais inclinados a buscar desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizados em suas competências e conhecimentos pedagógicos.

Por fim, a categoria *Concepções de Trabalho*, conforme delineada no fluxograma, fornece uma visão compreensiva sobre como a relação dos educadores com a sua profissão permeia todos os aspectos do ambiente escolar e molda seu engajamento e desenvolvimento profissional. A partir das subcategorias identificadas, diversas inferências podem ser extraídas, ilustrando a complexidade do compromisso dos educadores com o campo da educação.

O comprometimento com a educação emerge como um alicerce da identidade profissional dos educadores, sugerindo que eles abraçam o ensino não meramente como um ofício, mas como uma vocação dedicada ao avanço de seus alunos e ao progresso da sociedade. Esta dedicação transparece na qualidade da educação que proporcionam e na visão ampliada de sua função social.

A influência das crenças dos educadores sobre seu trabalho é evidente nas escolhas metodológicas que fazem e na maneira como administram o processo de ensino e aprendizagem. Isto pode ser um indicativo da importância atribuída a práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e a uma abertura para inovação e integração de novas abordagens no ensino.

O desenvolvimento de estratégias de ensino reflete o reconhecimento da necessidade de adaptar e aprimorar métodos pedagógicos para atender às demandas diversificadas dos estudantes. Isso implica um esforço contínuo para personalizar a educação e descobrir práticas que otimizem o engajamento estudantil e o aprendizado efetivo.

Os desafios profissionais e aspirações dos educadores destacam a natureza dinâmica e, por vezes, árdua, da carreira docente, reconhecendo tanto as restrições enfrentadas quanto os objetivos almejados que podem incluir ascensão na carreira e influência transformadora no sistema educacional.

A motivação profissional dos educadores é diretamente influenciada pela maneira como percebem o seu trabalho, com implicações profundas para o seu entusiasmo e satisfação na carreira. Uma visão de trabalho positiva é essencial para manter um comprometimento constante com a profissão e para o bem-estar do educador.

A busca por reconhecimento e crescimento indica que os educadores anseiam por validação e oportunidades de avanço profissional, elementos essenciais para o reconhecimento de seu

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

valor e desenvolvimento na carreira. Este reconhecimento é multifacetado, podendo vir de colegas, administração escolar ou da comunidade mais ampla.

As abordagens pedagógicas dos educadores frequentemente buscam refletir suas visões de mundo e valores pessoais, fomentando práticas de ensino que são não apenas eficazes, mas também autênticas e significativas. Tal alinhamento pode promover um ensino que integra questões sociais e globais e que encoraja os alunos a se engajarem com o mundo além das fronteiras da sala de aula.

Por fim, os esforços para a melhoria das condições de trabalho salientam a proatividade dos educadores em advocar por melhorias salariais, recursos apropriados e ambientes de trabalho saudáveis, fatores cruciais para a sustentabilidade da profissão docente e para a manutenção de um padrão elevado de educação.

Diante do exposto, podemos inferir que a categoria *Relacionamentos entre os Pares* é inegavelmente multifacetada, abarcando os aspectos benéficos e as dificuldades inatas às interações profissionais no ambiente educacional. Já as *Concepções de Mundo* estão profundamente entrelaçadas com o crescimento profissional e a prática pedagógica dos educadores, exercendo uma influência considerável sobre a experiência educacional. Finalmente, a compreensão das *Concepções de Trabalho* é, portanto, vital para apreciar plenamente a perspectiva dos educadores dentro do sistema educacional e as ramificações que isso tem para a sua eficácia, satisfação e bem-estar.

A seguir, vamos observar as *Concepções de mundo e de trabalho e Relacionamento entre os pares* no espaço individualizado de cada escola investigada, elegendo os aspectos que mais se destacaram em nossa observação.

4.2.1. Concepções de mundo e de trabalho

Um fator que despertou nossa atenção nas duas escolas investigadas foi a forte conotação religiosa e de autoajuda nos momentos de encontros coletivos e na fala de alguns professores. Por exemplo, nos trechos do complemento de frases de vários professores, nas entrevistas, bem como nas pautas de planejamento pedagógico havia sempre um bom espaço reservado no eixo da discussão para temas como o *dom da vida, a questão do sofrimento, formas de superação* e afins. Constantes também eram as expressões motivadoras e entusiasmadas do tipo "unidos venceremos". O complemento de frases mostra essa conotação religiosa por parte dos professores quando responderam:

> Meu futuro: É garantido por Deus/ Só a Deus pertence/ Nas mãos de Deus/ Pertence a Deus/É de Deus/ Meu maior professor:/É Jesus/Deus e Jesus/É Deus/ [...] eu penso que é dom mesmo. É um dom que eu nasci com ele. (Professora Célia – Trecho da entrevista).

Percebe-se nesses trechos, a concepção de *magistério como vocação*. A devoção religiosa destacada, longe de ser uma invenção dos professores abordados pela pesquisa, encontra eco em textos ainda da década de 1940. No livro *Recomendações sobre a direção de Escolas Maternais,* escrito em 1847 por Marie Carpentier, pode ser lido o seguinte trecho:

> Para aceitar uma missão de devotamento é preciso ter o elã do entusiasmo; mas para se manter na abnegação de si mesmo, para suportar por muito tempo sem se queixar e sem fraquejar uma vida de fatiga e provas [...] é preciso, como aos apóstolos, ajuda do alto, algum ponto de vista no qual a obra laboriosa possa nos aparecer bela como a caridade cristã. (Apud Lopes, 2001, p. 42)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A concepção dos professores, a invocar alicerces religiosos, não é novidade, como se pode observar a partir do excerto. Acompanha, aliás, a função desde muito tempo. Não é nada incomum, também a julgar pelas entrevistas colhidas, que o magistério, a função de educar, seja até mesmo comparada a uma tutoria quase espiritual, um acompanhamento que, por se dar com tanta proximidade e desde a mais tenra infância, é comparado a um exercício acompanhado de formação dos indivíduos.

A ideia de um dom maior concedido aos professores é algo recorrente. O entendimento de que ser professor "*foi algo que Deus quis pra mim*", dito pela professora Quitéria em entrevista, pode ser estendida ao pensamento de muitos dos entrevistados. Como um maná concedido por um ente supremo, Deus, o ato de lecionar tem um sentido de vocação do qual, senão impossível, é no mínimo difícil de fugir. Após ter recebido uma exortação de Deus, como se Ele próprio dissesse *"vai lá e faz sua parte"* (Professora Quitéria), fugir da função que lhe foi outorgada é recusa normalmente mal vista e mal compreendida. Trechos de conversas com os professores nos oferecem subsídios para esta constatação:

> Os meus sentimentos em relação à profissão de professora são fundamentais na convicção de que fiz a escolha certa e estou no local certo. Assim procuro agir de forma a manter a qualidade do meu trabalho e o respeito que conquistei de meus alunos e colegas de trabalho. Entendo que tenho um dom e não posso fugir dele. Sempre me questiono acerca do que posso estar melhorando, contribuindo e ajudando. Afinal, Deus me concedeu uma missão e vou ficar até o fim. (Trecho de conversas com os professores – Professora Emanuele – Escola A).

> Deposito sentimentos de respeito e admiração pelos meus colegas. Pois são pessoas que sabem cumprir suas tarefas e sua missão. Somos pessoas justas e responsáveis na medida certa. (Trecho de conversas com os professores – Professora Elaine – Escola B).

Interpretamos que para os professores a função de educar é ressaltada em oposição ao mero ensinar, que significa para eles somente transmitir um conhecimento acumulado. Consideramos que a distinção é necessária porque os professores enxergam o próprio o ramo de atividades mais do que uma profissão qualquer pela qual se é remunerado pura e simplesmente. Ao observar a diferença entre a atividade, que gera um retorno pecuniário; e a função, que é entendida dentro de um processo de formação dos indivíduos, a figura do professor é exaltada nos discursos como uma condição *sinequa non* para a existência de qualquer sociedade.

Em uma conversa com os professores, quando se perguntou sobre a profissão, vocação, valorização salarial, os professores destacaram que:

> Professora não é uma profissão recompensante financeiramente. Mas eu optei em ser professora por gostar de ensinar desde pequena. E eu sou apaixonada, e mesmo com essa desvalorização em nosso salário eu tiro força do sofrimento dos meus alunos [...] quando eu vejo que ajudei eles a resolverem os problemas, que eles aprenderam, é tão gratificante! Eu já salvei alunos da vida do tráfico! A gente ajuda esses meninos a ser alguém. É de Deus essa profissão (Trecho de conversas com os professores – Professora Milena – Escola A).

Interpretamos que o orgulho profissional reside no pendor para estar à frente de uma sala de aula, uma condição que muitas vezes é encarada como nata ou até mesmo como concedida por Deus. Observamos que, mesmo quando adquirida ao longo da formação como pedagogo ou obtida com a experiência propriamente dita, a disposição pessoal para ser professor é um

USC DE COMPOSTELA

crachá exibido com satisfação pelos atuantes nas escolas, a despeito inclusive dos problemas enfrentados pela profissão, que eles não se furtam a relatar. A vocação é entendida como algo cuja nobreza e dignidade sobrevivem mesmo em meio às dificuldades passageiras ou permanentes. É como se a moral do professorado restasse como uma espécie de último bastião da resistência, permanecendo intacta mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Podemos dizer que o ideal da vocação para seguir na carreira de professor é um sentimento em geral visto como benéfico, pois eleva o profissional que o possui à posição de um indivíduo talhado para aquela função. Reconhecer-se como alguém naturalmente investido das habilidades exigidas para se firmar como profissional pode representar, não apenas no início da carreira, mas em toda a trajetória na profissão, um atestado de competência e legitimidade (Guimarães, 2001).

No entanto, a noção de vocação como um norte para se projetar como professor, se vista de perto, pode soar menos libertadora do que aparenta. Graças à predisposição que o profissional apresenta para aquele *hábitat*, ele se enxerga com um senso de obrigatoriedade em dar seguimento àquela função e se vê enredado pelas circunstâncias que muitas vezes estão aquém do que ele considera ideal. O lado negativo da vocação pode se revelar no fato de que, se o profissional se vê insatisfeito e pretende singrar outros mares, é constantemente chamado de volta pela consciência de que, sendo aquele o seu terreno natural, não faz sentido que ele mude.

Compreendemos que a ideia da vocação como uma condição um tanto inescapável, impossível de ser negligenciada, e dificílima de ser silenciada, tem esse caráter dúbio, representando ora uma dádiva, ora uma imposição externa. Vem ao encontro dessa última vertente da vocação como algo em certa medida limitante a visão de que o professor deve se manter animado a qualquer custo. Do contrário, o peso se torna ainda maior e o professor pode ser tragado pelos dissabores da profissão exercida. A disposição para se manter de pé e capaz de enfrentar os desafios da profissão muitas vezes vem em forma de prece, como na fala da professora Elaine:

> Graças a Deus. E eu peço a Deus para me dar essa motivação até eu conseguir aposentar. Porque se eu me desmotivo como profissional, os meus alunos vão sentir também desmotivados. Porque a minha aula não vai ser uma aula interessante para eles. Então eu tento me impulsionar a cada dia, para fazer melhor e continuar, sabe? (Trecho da Entrevista, Professora Elaine – Escola A).

Percebemos que o desejo de mudar de área, mesmo quando existe, tende a ser engolido, senão pelas circunstâncias que impedem a mudança, pela força da vocação, que é o veredito final na hora em que se decide o rumo a ser seguido. Além de algo capaz de promover a ascensão do profissional, a vocação pode ser um elemento aprisionador, que engessa uma guinada radical de profissão e que mantém o professor aferrado à sua condição atual sem buscar outros meios para sua emancipação.

Observamos que *tanto na Escola A quanto na Escola B* havia a compreensão da concepção de magistério como vocação. No entanto, na Escola B os professores se contradiziam em vários momentos. Ao que parece, trata-se de uma relação muito frágil, em que a balança sempre pendia para a busca da compreensão acadêmica sobre a profissão e a profissionalização, conforme podemos ver na fala dos professores da Escola B:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Nossa profissão precisa deixar de ser essa ideia de vocação ou dom. Precisamos nos fortalecer com mais estudos. Já existem muitos colegas doentes tentando ser "bonzinhos". Temos que ser mais profissionais. (Heitor – Escola B).

> Essas leis que falam que não podemos reprovar os alunos, eles querem que a gente seja santo, que passe os meninos sem saber. Temos que nos unir e buscar estudar mais. Afinal isso aqui não é sacerdócio e sim uma profissão. (Matilda – Escola B).

Entendemos que é preciso "desconfiar" do discurso do magistério como vocação, principalmente a que está presente na Escola A. Se somos professores com dons divinos, pacientes, humildes, por que o grupo de professores nesta escola não buscava mais o entendimento em grupo, retratando um dos princípios das religiões, que é "viver em comunhão"? Por que este grupo se via quase sempre isolado nas ações institucionais? Uma resposta possível é que a forma com que eles se organizavam e se relacionavam, espelhava o seu entendimento e concepção da profissão docente.

Compreendemos que as concepções de educação, sociedade e homem de cada pessoa/professor influenciam e são influenciadas pelo contexto escolar, social e regional em que eles estão inseridos. Entendemos também que a concepção de educação formulada pelas diretrizes na SME e MEC não reflete, ou não é aceita, em sua maioria pelos professores nas escolas investigadas, o que tem desafiado a condução do processo educativo tanto para a gestão quanto para os professores.

Na Escola A foi possível ainda identificar um aspecto significativo na produção de sentimentos sociais como desconfiança e indiferença naquele contexto. Trata-se da descrença no sucesso do sistema escolar e na profissão docente estabelecida naquele espaço. Assim, verifica-se que o potencial conflitivo, uma vez desencadeado, não é local e atinge, em cheio, as avaliações feitas pelos professores acerca do sistema em que estão inseridos e dos julgamentos de melhoria e aprimoramento que eles esperam obter.

Essas constatações foram motivadas por várias situações observadas, entre elas, o silenciamento e a falta de motivação pelas ações do fazer docente percebido nas reuniões pedagógicas, na sala de professores e na fala dos profissionais entrevistados. As falas a seguir nos oferecem variados subsídios para este entendimento:

> Gosto da minha profissão. Mas infelizmente estou triste com ela, em virtude do descaso pela Educação por parte de muitos responsáveis e envolvidos como também da família e dos alunos. (Trecho do questionário – Professora Célia – Escola A).

> Eu penso em sair desta profissão. Muitas vezes, é porque às vezes me sinto impotente diante de muita coisa. Eu queria fazer alguma coisa, eu queria poder, e quando, às vezes, eu vejo o aluno desmotivado, eu vejo muitas vezes o meu colega que não quer nada. [...] Aí você fala: "Meu Deus, será que é isso mesmo que eu quero para a minha vida"? Eu vejo uns professores que você tenta, você fala: "Não, professor, eu estou aqui para te ajudar", mas eles não vão, não estão dando aula legal... E aí vira aquela coisa, aquela bagunça, os meninos não aprendem [...] "Meu Deus, o que é isso?!" Como que o aluno vai aprender numa aula tão tumultuada? O professor não tem domínio de sala. [...] não é falando mal do meu colega, mas quando você vê isso, você fala: "Meu Deus! Você não pode só ir, tem que ter um grupo, tem que ter alguém para... sei lá, para falar... Não é só você, não é só a coordenação pedagógica, não é só a direção, é um grupo. E, muitas vezes, o professor não quer contribuir com o grupo, não quer. (Trecho da entrevista – Professor Geraldo – Escola A).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Essas falas evidenciam também a falta de autonomia e o sentimento de alguns professores de não pertencimento à organização do funcionamento escolar. É como se para tudo que acontece na escola houvesse um culpado externo a eles. Ora é o governo, ora o gestor ou o sistema, mas sempre um agente externo – se não externo à escola, é tido ao menos como externo a quem faz a crítica do sistema. É claro que, se analisarmos os aspectos postos no sistema escolar, fica complicado para o docente sozinho empoderar-se para a resolução dos problemas por eles mais comumente mencionados. Mas estamos falando aqui, conforme citação acima, é da autonomia do grupo da escola diante dos desafios colocados na organização escolar para o desenvolvimento profissional docente, que na visão dos professores é ainda muito tacanha.

A carência de autonomia para decisões "de impacto" na educação faz com que sejam assumidas com tamanho fervor as matérias em que certa autonomia é possível. Novamente, nos vemos às voltas com as questões relativas à preparação pedagógica e ao zelo emprestado pelos professores ao tema, assumindo-o como uma instância onde o toque pessoal é uma realidade possível.

No processo construtivo-interpretativo, compreendemos que a percepção de um grupo ensimesmado, com poucas possibilidades de interação, dificulta a produção de sentidos subjetivos comprometidos com a coletividade da escola, e gera um clima afetivo negativo, com pessoas isoladas em busca do cumprimento das questões postas na burocracia encaminhada ora pela Secretaria Municipal de Educação, ora pela própria gestão da escola.

A escassez de canais propiciadores da participação no âmbito coletivo, somada à ideia corrente entre os docentes de que a burocracia sistêmica os limita em todos os lados, faz com que sejam bastante minguados os espaços de produção de novos valores e ações comungados pelo grupo. Distanciando do sentido clássico da ideia de classe propriamente dita, o professor por vezes se esforça para se reconhecer no seu semelhante, prenunciando uma fissura na construção das identidades, que se mostra mais notável quando investigada mais de perto.

4.2.2. Relacionamento entre os pares

De um modo geral, observamos que na visão que têm de si mesmos e dos seus colegas de profissão, os professores comumente se enxergam com bons olhos, ressaltando a nobreza da função exercida, e invocam a importância do seu papel para a sociedade como um todo. Como visto acima, no item anterior, os docentes tendem a ser ver como partícipes de uma atividade enriquecedora, que engrandece tanto quem a pratica quanto quem, claro, dela se beneficia diretamente, os alunos.

> Agora a gente tem que pensar o tempo todo em melhorar, em modificar, em fazer a diferença. É como Paulo Freire fala: temos que ser educadores. [...] educar e não só ensinar. Formar cidadãos para essa sociedade que faça a diferença, este é nosso trabalho e nossa missão enquanto professores (Trecho de conversas com os professores – Professora Mercês – Escola B).

> Eu converso muito com a professora Débora, porque eu estou na alfabetização à tarde e aqui também é uma base para alfabetização, né? Então eu uso muito mesmo... das experiências dela, eu trago para a minha vida profissional, eu procuro me espelhar nela. Porque ela já tem uma longa trajetória nessa sala. Nessa sala, né, em especial. E ela me orienta bastante. A coordenadora Amélia também. Que é uma ótima coordenadora [do turno vespertino], que nos aconselha sempre, está sempre pronta para dar sugestões para melhorar nosso trabalho, né? (Professora Elaine – Escola A).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todavia, quando observadas as interações relacionais entre os pares, a questão toma nuances e se transforma. No caso da Escola A, foi possível identificar um elemento revelador, a falta de *corporativismo e coleguismo*, quando do horário organizado para a entrada dos alunos.

Os alunos eram recepcionados e direcionados em filas para as salas de aula na referida escola. No entanto, quando havia atrasos por parte dos professores os alunos aguardavam um tempo embaixo de uma tenda e este fato expunha para todos na escola qual era o professor que estava atrasado. Quando ocorria esses atrasos, a coordenadora de turno levava essa situação para as reuniões pedagógicas e o professor que ficava exposto sentia-se constrangido duplamente. Primeiro, porque no dia em que faltava, seus alunos o aguardavam fora da sala de aula e toda a escola tomava conhecimento do fato; e segundo, porque ainda ganhava uma represália na hora da reunião. Surpreendentemente, a medida tinha respaldo por parte dos docentes.

Ao contrário do que se imagina, um possível corporativismo com o colega atrasado e exposto ao olhar de todos, se existente, era residual, pois os professores em geral apoiavam a medida e reforçavam a coordenadora por tal tratamento ao tema. Nas manifestações captadas acerca do assunto, os profissionais, no geral, ficavam do "lado" da coordenadora, conforme a fala da professora Elaine: *"Imagine! O cara chega atrasado e ainda acha que é ruim expô-lo?"*.

Foi este um primeiro movimento para percebemos que havia conflitos entre o grupo de professores ali constituído, revelado por uma discordância de ideias, divergências de pensamento e principalmente pela falta de *um convívio agradável entre todos do grupo*. Essa situação resultava do isolamento em que cada professor desenvolvia sua formação e sua organização do trabalho pedagógico. Ilhados na organização e na produção da estrutura pedagógica, os professores não só se isolam com relação a determinados temas da atividade docente, bem como se esforçam para evitar formas de contato ou compartilhamento que lhes retirem parte da autonomia enxergada na execução dessas tarefas.

Já na Escola B, os elementos *coorporativismo e coleguismo* eram perseguidos por todos os docentes. Sempre que algo similar ao relatado acima acontecia na escola, os professores se organizavam e resolviam a questão. Esta organização, inclusive, *já era acordada com a gestão da escola.*

Que a preparação pedagógica enseje um potencial conflitivo, no seio da relação entre os professores, parece uma surpresa quando vista de longe. Isso porque muito embora as queixas dos professores versem frequentemente sobre uma desunião entre os membros desse grupo, em nenhum momento desponta a queixa de que os outros membros da classe discordem do fato de que é preciso que tenham união. A falha para os professores da Escola A estaria em não a colocar em prática. O diagnóstico mais ou menos comum de que falta ***união*** entre os docentes é uma evidência de que ao menos as dificuldades da classe são vistas com um bom nível de unanimidade.

Se o passo seguinte, o de superar essa lacuna comumente detectada, não é algo que se consiga lograr, resta como consolo a ideia de que o consenso sobre o que fazer ao menos existe. A divergência e os possíveis conflitos advindos da discussão pedagógica são, portanto, uma guinada na convergência que vinha sendo observada em outros quesitos.

Em igual porção dos profissionais ouvidos, a não participação dos colegas no dia a dia da escola é fator gerador de tristeza por parte de todos. Os docentes enxergam com desolação que alguns dos seus pares não se sintam obrigados a assumir o envolvimento na realidade da escola como uma questão de máxima prioridade. Que o termo "tristeza" tenha brotado espontaneamente nas falas de um contingente razoável de professores, faz com que esse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sentimento seja um termômetro bastante aproximado da percepção pouco positiva feita pelos professores, da relação que acreditam que seus pares mantêm com a escola.

A sensação de que remam contra a maré dos pares que não se galvanizam ante a ideia de melhoria da educação ou da profissão, é algo constante da parte dos professores que se intitulam ativos pelos avanços. Embora se considerem no caminho certo e se acreditem portadores de posições louváveis em amplos sentidos, muitas vezes os professores manifestam certo cansaço com a ideia de que fazem tudo sozinhos ou de que seu fardo é demasiado pesado. Por vezes, o tom do discurso beira a um fatalismo, segundo o qual muito pouco ou nada adianta aos "bons professores" se esfalfarem em prol de melhorias só raramente alcançadas:

> Você percebe que, infelizmente, nem todos fazem o seu melhor. E, assim, a gente tem que cumprir regras... Nós somos parte de uma rede que tem certas regras e uma estrutura? Temos. E ela direciona muito essa posição nossa, né? Mas só que, infelizmente, a escola é uma instituição que exige que a gente seja assim, sabe, tão diversificado: "Vamos melhorar, vamos fazer essa tal coisa" ... Porque todo mundo sonha num emprego mais tranquilo, né? – "Vamos cumprir aqui e pronto". Agora, a gente tem que pensar o tempo todo em melhorar, em modificar, em fazer a diferença. E é um peso muito grande. (Trecho da entrevista, Professora Quitéria – Escola A).

A questão abre brechas para que, uma vez mais, se possa ver como a própria compreensão do que vem a ser a atividade do professor está distante de ser um todo monolítico, compacto. Ao contrário, a interpretação sobre a própria profissão não é única, comportando nuances e até mesmo posicionamentos divergentes e conflitantes. Afinal, se boa parte dos agentes enxerga seus colegas como negligentes com a participação escolar, isso significa, no mínimo, que a compreensão que eles fazem da atribuição professoral não é a mesma dos demais.

Deve ser destacado que a impressão que alguns professores têm dos seus pares que se eximem da participação ativa na vida escolar, não é tão somente negativa. Eles vão além da simples opinião desairosa sobre os colegas, chegando mesmo a reputar a eles uma responsabilidade por alguns dos entraves por que passa a educação. Segundo o juízo de alguns dos entrevistados, a ausência quebra o vínculo entre os professores e a instituição escolar; solapa as possibilidades de influenciar positivamente nos rumos da escola e termina por inviabilizar as possibilidades de melhoria das condições que atingem todos os docentes. Os professores que se engajam nos processos da vida escolar se enxergam inclusive como vítimas da omissão de alguns dos seus pares. Nas palavras de uma entrevistada:

> E eu acho que muitas pessoas culpam a família, culpam os alunos. E eu acho que a gente, enquanto educador, enquanto comunidade escolar, mais parte assim profissionais da educação, esquece que nós também temos nossa parcela de culpa. Enquanto nós ficamos falando... culpando os pais, culpando os alunos, nós estamos deixando de dar o melhor da gente. Não estou falando que nem todos dão o melhor, mas eu acho que se muita coisa... é um serviço, é um trabalho, de todo mundo, mas poucos fazem. E isso é angustiante. Angustiante para a gente que quer ver a coisa fluir, sabe? Porque tem pessoas.... O que eu vou falar aqui é um pouco... as pessoas podem achar fora do comum, mas é o que é verdadeiro (Entrevista, Professora Milena – Escola A).

As posturas antagônicas no que tange ao envolvimento dos profissionais no cotidiano e na realidade da escola constituem o fio condutor por onde perpassam todas as divergências mais severas sobre o que alguns dos entrevistados entendem como o "ser professor". No limite, o acirramento das discordâncias chega mesmo a produzir uma dificuldade em lidar com a

USC DE COMPOSTELA

alteridade do colega de profissão, que passa a ser o portador de um posicionamento que em nada contribui para o fortalecimento da classe. No confronto em que eles encaram como sendo dos professores "vocacionados" e determinados a atuar da melhor maneira *versus* os profissionais relapsos e displicentes, quem acaba perdendo são sempre os estudantes. As opiniões são muito comumente vinculadas a experiências concretas dos professores, como na fala de uma professora entrevistada da Escola A:

> Eu observo. Assim, não me sentindo assim a melhor profissional, não. Mas eu tento ser. E eu observo e eu fico chateada com isso, decepcionada, de professor falar... Ah, o que eu ia te falar. Deixa eu até te mostrar aqui então, para você entender. Eu tenho aqui uma... nós fizemos um bolo de cenoura na sala, foi a minha decepção. Porque eu estava em horário de estudo e a professora de Matemática, ela falou: "Não, vamos fazer, tudo bem". E aí ela chegou um momento... Que eu peguei a caixinha de ovo, que era o trabalho dela fazer, e fui trabalhar dúzia com os meninos. Quando eu peguei a caixinha de ovo, que eu fui falar para ela assim para nós contarmos os doze ovos, para sabermos o que é dúzia, o que é meia dúzia, aí ela virou para mim e falou assim: "Não, A., chega, está bom. Está bom. Já deu". Sendo que era ela que deveria fazer esse papel. Eu falei: "Não, nós vamos aproveitar o momento. Porque o concreto está aqui". E ela deveria estar interagindo melhor, até mais do que eu. Porque como eu estava executando a receita com eles, trabalhando a receita com eles, no horário da aula dela, quem deveria dar a aula era ela. E a parte de medidas, essa parte lógica aí da matemática, ela que deveria ter paciência. E ela não teve. Sabe? E eu fiquei superdecepcionada. Olha aí o trabalho. Está vendo? (Trecho da entrevista, Professora Elaine – Escola A).

A disputa é assumida pelos docentes que se consideram representantes de um perfil mais proativo, e atento aos problemas da escola, como sendo necessária para impedir que a educação se perca de vez em meio ao marasmo de alguns dos seus colegas de profissão. Considerando que eles se analisam como tendo "amor pela profissão", esses profissionais constituem uma espécie de guardiões do peso simbólico que reputam à educação e sua função de "formar cidadãos". A diferença com relação aos demais, que por oposição atribuem à educação um valor qualquer, sem importância, é vista com orgulho e distinção. Em trecho seguinte a mesma professora entrevistada realça o comportamento negativo da colega:

> Então ela não tem aquele controle com os meninos, ela não tem controle de sala e ela não tem paciência com eles e eu acho que falta até amor pela profissão também... A cara que ela está fazendo aí **[...].** Então isso aí é decepcionante. Não é? Porque aqui era um trabalho em equipe, né? (Trecho da entrevista, Professora Elaine – Escola A).

O autorreconhecimento de um professor que se concebe como tributário de uma tradição educadora, movida a amor e vocação, e desdourada em seu simbolismo pelas dificuldades do presente, parece ser uma peça-chave para que os profissionais continuem enfrentando o que consideram como as adversidades da profissão. Sem a construção dessa identidade que se firma no ideal da resistência perante os dissabores da classe, é de se pensar que o sentido de orgulho e autoestima que envolvem a profissão para muitos dos profissionais deixaria de existir. Mais do que isso, é de se presumir que um sentimento de resistência até impele alguns dos profissionais a assumir com mais afinco a profissão, como quem, embora reconhecedor das dificuldades que vive, no fundo se considera mais valoroso por ainda assim suportá-las.

É claro que não se deve chegar ao ponto de entender a participação dos professores nas questões da escola como uma forma de quase ascese, por meio da qual eles se sentiriam

elevados moralmente perante os demais. Mas pode, sim, ser dito que os docentes que se intitulam participantes ativos no cotidiano da escola assumem para si e para os demais uma postura na qual se colocam como mais compromissados com a educação de seus pupilos, e mais cônscios com relação ao papel que assumem.

Nesse sentido, acaba sobressaindo um componente moral que faz com que eles se enxerguem como mais legitimados a carregar simbolicamente o estandarte da profissão. Ao longo da pesquisa, não foi possível identificar se os profissionais que assim se intitulavam assumiam esse discurso perante aqueles que consideram displicentes ou descompromissados com as questões da escola. Contudo, podemos deduzir que no dia a dia essa postura mais altiva seja amainada, sem nenhum triunfalista. Do contrário, a convivência cotidiana dos docentes pelos corredores, nas reuniões, encontros, e no espaço comum, a sala dos professores, seria impossível.

É lícito assumir que a naturalidade de que se investem os professores durante os momentos da entrevista para demarcar suas posições perante os colegas não seja exatamente a mesma com que se exibem no dia a dia. Exemplar disso é o fato de que os mesmos professores que se intitulam participantes mantêm relações, muitas vezes de proximidade, com alguns dos seus pares que consideram como avessos ao engajamento no dia a dia da escola. Como no exemplo da professora Elaine, em episódio relatado acima, a "professora de matemática" considerada como relapsa na situação, ao que consta, passou pela experiência sem desconfiar da impressão negativa que a entrevistada lhe devotava pelo ocorrido. Finda a aula, o mau juízo feito por nossa entrevistada só foi partilhado graças à pesquisa, o que nos permite assumir que a boa relação já existente entre ambas tenha sido, ao menos nas aparências, mantida intacta.

A divergência existente sobre posturas docentes, sobre o envolvimento maior ou menor com a escola, sobre níveis de exercício do magistério e assuntos afins é, sim, algo que cerra fileiras em um conjunto de profissionais que atuam no mesmo meio e partilham de um ambiente comum, no caso a escola. Considerando que os conflitos sociais também são pertinentes ao contexto sociocultural da escola, não impressiona em nada saber que a divergência de entendimentos sobre as responsabilidades de um docente seja, portanto, geradora de conflitos ou desavenças de variadas ordens.

Portanto, torna-se um quase truísmo assumir que a rejeição a padrões e posturas alheias seja desestabilizadora de algumas posições sociais, bem como forneça lenha para a fornalha das desavenças de classe.

É certo que a relação de convivência próxima entre os professores, pode representar uma motivação para a produção de relações sociais que promovam a integração. No entanto, por si só não elimina um potencial conflitivo que é cultivado na divergência de interpretações ou análises sobre a profissão, e que é fomentado na vivência da realidade, dia após dia. O surgimento de certa solidariedade intraclasse – que existe e está manifesta na forma como os professores identificam uns aos outros como pertencentes a um mesmo segmento, ou categoria profissional – bem como o convívio involuntários dos dissabores da profissão, não aplaca a existência de conflitos entre os professores, como sujeitos.

Partindo desse pressuposto e assumindo que a professora de matemática teve suas práticas tachadas como indevidas pela professora Elaine, conforme relato supracitado, chega-se à conclusão de que a conduta analisada foi encarada como nociva aos alunos e aos professores, como aliás fica evidente pelo depoimento. Mas, por mais que a decepção da professora Elaine tenha existido e causado impacto, estamos obrigados a acatar que naquele momento, ao menos, ela tenha condescendido com o comportamento que julgou reprovável, não confrontando a professora de matemática.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O que toda essa trajetória nos permite deduzir, somando a história relatada com aquilo que assumimos como os desdobramentos possíveis do episódio, é que o potencial de conflito resultante das divergências entre as professoras não foi aplacado. O ressurgimento da questão em um trecho da entrevista versando sobre impasses na educação fala por si só. A pronta associação da história como uma forma de desleixo acerca do ideal para a educação representa o quanto a discordância ainda existe e é invocada quando se quer demonstrar os maus resultados da falta de zelo de um professor.

Os conflitos e a disputa por posições de poder entre os docentes, ocasionadas pela burocracia e a descrença quanto às possibilidades de melhoria da profissão, afetavam o estabelecimento, minando os vínculos afetivos no grupo. Isso foi possível, claro, pela própria fragilidade e distanciamento das relações sociais. O ressentimento entre os membros do grupo, um poderoso combustível para os conflitos das mais variadas naturezas, nos transmite a vívida impressão de que o palco já estava mais do que armado para a continuidade das disputas. Um quadro geral de ânimos exaltados, ressentimentos já cristalizados e um discurso generalizado de que são assim mesmo as condições dos professores, é também um reforço para que se acredite que a situação captada pela pesquisa não era recente, e sim o retrato de um ambiente já sedimentado.

A atividade do professor, em perspectiva ontológica, está bastante longe de carecer de símbolos ou aspectos representacionais que lhe apregoem um caráter bem delimitado. Sua inserção prática e simbólica é das mais marcantes para qualquer sociedade. Não é preciso ter sido um aluno assíduo em escola qualquer, para reconhecer e apontar com facilidade os elementos mais marcantes e definidores de um profissional docente. E se essa regra se aplica a qualquer mortal que tenha sentado ou não em um banco escolar, para os professores de fato a quantidade de características que podem empregar na definição de si mesmos e dos seus pares é qualquer coisa entre gigantesca e incontável.

Em uma definição mais tradicionalista e afeita a aspectos clássicos, a identificação do que é "ser professor" poderia começar sendo definida com base no ato de usar a lousa ou na simples transmissão de saber a um pupilo de algum tipo. A identificação dos professores, no entanto, em geral desperta interesses da pesquisa em questões mais conflituosas e com características mais amplas.

Nas entrevistas realizadas, esteve explícito nas escolas investigadas que as concepções que povoam o imaginário dos professores são diversas e variadas. No entanto, algumas aproximações são possíveis de serem feitas com vistas a se chegar a uma espécie de patamar médio das concepções do que é "ser professor", com que os agentes em questão se situam diante do meio e perante a si mesmos.

Quando os professores convocam os colegas fica claro o quanto é significativo o papel de cada um e do Outro para instituir na escola relações e ações coletivas. É mister compreender também que mesmo em espaços considerados como "ideais" para a organização pedagógica em uma instituição escolar é preciso ver os professores como pessoas que se relacionam, que têm sentimentos, histórias de vida pessoais e profissionais e que estão imersos numa coletividade (Gatti, 2009). A partir dessa fresta compreendemos que quando o *Outro* é um *Outro* competente e conhecedor da profissão, propicia a confiança dos colegas e torna-se, também, um lugar de aprendizagem.

4.3. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base nas discussões realizadas ao longo deste capítulo, o *Quadro Síntese* a seguir, oferece uma visão geral dos principais aspectos tratados.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

QUADRO 16. Síntese do capítulo 4

<table>
<tr><th colspan="3">QUADRO SÍNTESE</th></tr>
<tr><td rowspan="6">CAPÍTULO 4.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA REALIZADO EM DUAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA, GO.</td><td colspan="2">IDEIA CENTRAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica realizada em duas escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia, GO. Ele foca nas dinâmicas relacionais entre professores e o impacto dessas relações na qualidade do trabalho docente e nas práticas pedagógicas. A pesquisa busca identificar a natureza das relações sociais entre educadores, entender como essas interações influenciam a qualificação da prática docente, examinar ações coletivas no espaço escolar e avaliar seus efeitos no desempenho profissional dos professores.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PRINCIPAIS PONTOS TRABALHADOS</td></tr>
<tr><td>Contexto Geo-histórico e Pedagógico</td><td>Descrição da importância geográfica, demográfica e socioeconômica de Goiânia, bem como a evolução da educação na região. Apresentação do contexto geo-histórico e pedagógico de Goiânia, destacando sua organização em ciclos de formação e desenvolvimento humano.</td></tr>
<tr><td>Leituras dos Docentes</td><td>Análise das percepções dos professores sobre situações pedagógicas cotidianas e o impacto dessas percepções na prática docente. Enfatiza a importância da reflexão crítica e da colaboração entre docentes nas vivências pedagógicas.</td></tr>
<tr><td>Relacionamentos Interpessoais</td><td>Aprofundamento nos relacionamentos interpessoais entre professores, destacando como essas relações influenciam a rotina escolar e o desenvolvimento profissional. Discussão sobre a contribuição das interações entre docentes para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a formação continuada.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCLUSÃO</td></tr>
<tr><td colspan="2">A investigação realizada em duas escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia, GO, proporcionou insights valiosos sobre as dinâmicas relacionais e o desenvolvimento profissional docente no contexto educacional brasileiro contemporâneo. A análise destaca a importância fundamental das relações sociais entre os professores e como essas interações afetam diretamente a qualidade do trabalho docente e as práticas pedagógicas implementadas nas escolas. A pesquisa sublinha que as dinâmicas relacionais não apenas moldam o ambiente de trabalho dos professores, mas também servem como um catalisador para o desenvolvimento profissional, promovendo um espaço de aprendizado colaborativo e de suporte mútuo. Além disso, as ações coletivas e a participação em projetos conjuntos emergem como elementos chave para a inovação pedagógica e a melhoria contínua da qualidade educacional. Ao explorar o contexto geo-histórico e pedagógico de Goiânia, o estudo realça a relevância dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como uma abordagem</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	progressista que se alinha com as necessidades educacionais contemporâneas, enfatizando a formação integral dos alunos e a formação crítica dos sujeitos. Em síntese, o capítulo enfatiza a complexidade das relações sociais no ambiente escolar e seu impacto significativo no desenvolvimento profissional dos docentes. Revela que o fortalecimento das relações entre os professores e a promoção de ações coletivas são fundamentais para enfrentar os desafios pedagógicos atuais, contribuindo para uma prática docente mais qualificada e eficaz. Portanto, a pesquisa contribui significativamente para a compreensão das dinâmicas relacionais no ambiente escolar, oferecendo perspectivas importantes para políticas e práticas educacionais voltadas ao aprimoramento do trabalho docente e ao desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa e inovadora.

Fonte: Elaborado pela autora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, agora concluída, foi motivada pela urgência em analisar como as interações sociais no cotidiano escolar afetam o desenvolvimento profissional de professores. Ora, em levantamento bibliográfico preliminar, observamos que os estudos realizados no Brasil acerca da Formação Docente, evidencia-se uma lacuna significativa relacionada à influência das interações sociais no ambiente escolar, quando se reflete sobre o desenvolvimento profissional dos educadores.

A vasta maioria das pesquisas nas últimas três décadas parece desviar seu foco das dinâmicas socioculturais que permeiam o cotidiano escolar, negligenciando como estas interações moldam a experiência profissional dos professores. Quando o tema é abordado, geralmente se limita ao contexto dos professores no início de suas carreiras, ou se concentra nas dimensões da formação continuada que ocorrem em grupos e coletivos específicos dentro do ambiente escolar. Essa abordagem segmentada deixa de considerar a complexidade das relações sociais e como elas contribuem para a construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente.

Além disso, observamos que há uma tendência nas pesquisas em tratar as sociabilidades no ambiente escolar como um aspecto periférico, não integrando de forma substancial a análise sobre como as relações entre os professores, e entre estes e outros membros da comunidade escolar, afetam a interpretação e a prática docente. Essa marginalização impede uma compreensão mais profunda sobre o papel dessas sociabilidades na valorização de práticas pedagógicas, na formação da cultura escolar e na influência sobre as atitudes e crenças dos professores acerca de sua profissão. Compreendemos que ao se ignorar essas dinâmicas sociais perde-se a oportunidade de entender aspectos cruciais que podem enriquecer as estratégias de formação docente e contribuir para o desenvolvimento de uma prática educativa mais reflexiva e contextualizada. Assim, entendíamos que investigar o professor como um sujeito inserido em uma rede complexa de relações socioculturais possibilitaria desvendar como suas percepções, valores e representações sobre o ambiente escolar são construídos e como isso afeta o seu aprendizado e a sua própria trajetória profissional.

Isto posto, nossa abordagem de pesquisa procurou explorar como o desenvolvimento profissional dos docentes é influenciado pelas sociabilidades cotidianas dentro do ambiente escolar. Nosso foco foram as nuances das interações diárias, as quais incluem diálogos, expressões de afeto e desafeto, bem como as expectativas e aspirações que permeiam a vivência dos professores. Buscamos entender o processo de formação e evolução no cotidiano docente através de uma lente que valorizasse a riqueza das relações humanas, incluindo tanto os momentos de encontro e harmonia quanto os de conflito e discordância. Nossa investigação se deteve especialmente nas maneiras como os educadores interpretam a si mesmos, aos seus colegas e às situações pedagógicas que surgem no decorrer de suas práticas, dentro do contexto escolar.

Este estudo foi realizado em duas instituições de ensino fundamental vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, Goiás, identificadas neste trabalho como

Escola A e Escola B. Ambas estão inseridas no contexto educacional brasileiro e adotam uma abordagem pedagógica orientada pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Esta abordagem, adotada pelas diretrizes educacionais da SME de Goiânia desde o ano de 1988, propõe um modelo progressista de ensino, caracterizado por sua ênfase no desenvolvimento integral do aluno, tanto em aspectos cognitivos quanto socioemocionais.

Durante a década de 1990, o Brasil vivenciou um movimento de expansão das propostas de organização escolar por ciclos, um marco importante para a reformulação dos sistemas de ensino público. Essa tendência influenciou diretamente a SME de Goiânia, que, buscando inovar e atualizar sua estrutura educacional, propôs a reestruturação do ensino fundamental sob o modelo de Ciclos de Formação. Esta iniciativa culminou na apresentação da Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI ao Conselho Estadual de Educação, que a oficializou através da Resolução nº 266, datada de 29 de maio de 1998.

A implementação da proposta em Goiânia começou de forma experimental em 39 escolas municipais, após uma delas desistir do processo. O novo modelo estruturava o ensino fundamental em três fases distintas: Ciclo I, abrangendo crianças de seis a oito anos; Ciclo II, para alunos de nove a doze anos; e Ciclo III, destinado aos estudantes de doze a catorze anos. Essa organização tinha como objetivo não apenas a modernização do ensino, mas também a adaptação às necessidades educacionais contemporâneas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada ao desenvolvimento humano.

No entanto, a transição para o sistema de Ciclos enfrentou diversos desafios, incluindo resistências internas e impasses na sua implementação. Apesar dessas dificuldades, a partir de 2001, a SME de Goiânia decidiu estender a organização por Ciclos a todas as suas escolas de ensino fundamental. Essa decisão marcou um compromisso firme com a renovação pedagógica, visando garantir uma educação de qualidade e inclusiva, que respeitasse o ritmo e as particularidades de cada aluno.

Diante deste cenário, a ideia original do trabalho fundamentou-se na concepção de um processo relacional entre as pessoas no contexto escolar, que considerasse as experiências e a comunicação em espaços coletivos, favorecendo a troca de experiências, conhecimentos e atitudes entre professores, como uma forma de promover o empoderamento e o fortalecimento do grupo em prol do desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, na melhoria da prática pedagógica. Assim, os objetivos principais do estudo incluíram a identificação da natureza das relações sociais entre os educadores, a avaliação de como tais interações afetam a qualidade da prática docente, a investigação das ações coletivas dentro do ambiente escolar e a medição de seus efeitos no desempenho dos professores.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que, do ponto de vista metodológico, nos permitiu estabelecer um diálogo com a Antropologia e explorar as potencialidades da Etnografia Escolar, posto que tais perspectivas permitem reconhecer o professor como um ser socialmente situado, compreendendo que a identidade profissional dos docentes, e as práticas pedagógicas que desenvolvem, são inseparáveis de suas trajetórias socioculturais e históricas, logo, marcadas pelo tempo e pelo espaço em que vivem.

Ao adotarmos esse viés investigativo, propomos não apenas uma análise do papel das sociabilidades no desenvolvimento profissional docente, mas também um mergulho nas complexidades que envolvem o pertencimento sociocultural dos professores e como isso se reflete em suas práticas educativas. Portanto, o objetivo geral de nossa pesquisa foi desvelar como as interações e relações sociais no ambiente escolar contribuem para a construção da identidade dos docentes e influenciam seu desenvolvimento profissional.

Compreender essas dinâmicas através de uma abordagem etnográfica enriqueceu nosso entendimento sobre a docência, destacando a importância de considerar os aspectos sociais e

USC DE COMPOSTELA

culturais que moldam a experiência educacional. Desta feita, nosso estudo centrou-se na influência das interações diárias, comunicações, emoções positivas e negativas, expectativas e aspirações sobre a prática docente. Ao focar na experiência dos professores no contexto escolar, identificamos como a profissão é continuamente modelada por uma intrincada rede de relações humanas, que inclui tanto os momentos de harmonia quanto os de discordância, além das variadas percepções que os indivíduos têm de si mesmos, dos outros e das circunstâncias pedagógicas cotidianas.

A estrutura metodológica desta pesquisa, foi planejada para refletir os princípios que fundamentam nossas perspectivas epistemológicas. Compreender a realidade multifacetada das sociabilidades entre professores e o seu impacto no desenvolvimento profissional exigiu uma abordagem que pudesse abarcar tanto a profundidade quanto a amplitude dos fenômenos estudados. Por isso, adotamos uma metodologia de investigação mista, integrando estratégias qualitativas e quantitativas. Este enfoque híbrido permitiu não apenas a quantificação de padrões e tendências através de métodos estatísticos, mas também a exploração detalhada das experiências, percepções e interpretações dos participantes, revelando a riqueza das dinâmicas sociais presentes no ambiente escolar.

Nossa abordagem qualitativa envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, observações participativas e análise de documentos, facilitando a imersão no contexto educacional das escolas em estudo. As entrevistas, realizadas com professores selecionados, buscaram captar as nuances das suas experiências e percepções sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho e como essas relações afetam o seu desenvolvimento profissional. A observação participativa, de inspiração etnográfica, permitiu-nos testemunhar diretamente as interações no dia a dia escolar, proporcionando um entendimento mais concreto das práticas pedagógicas e das dinâmicas de sociabilidade.

Por outro lado, a dimensão quantitativa da pesquisa foi implementada através de questionários estruturados, distribuídos a um número maior de professores. Esta componente possibilitou a coleta de dados em maior escala sobre aspectos específicos das práticas docentes, percepções de desenvolvimento profissional e a influência das redes de sociabilidade. A análise estatística desses dados contribuiu para a identificação de padrões e correlações significativas, complementando as descobertas qualitativas com evidências quantificáveis.

Essa interação entre métodos qualitativos e quantitativos reflete nossa convicção de que a realidade é demasiado complexa para ser capturada por uma única abordagem. Acredita-se que, ao combinar essas metodologias, pode-se obter uma compreensão mais holística e matizada das formas como as sociabilidades influenciam o desenvolvimento profissional dos docentes e, ao longo do processo, seu próprio aprendizado. Destarte, ao considerarmos pontualmente cada um dos **objetivos específicos propostos**, obtivemos os seguintes resultados:

- **Objetivo específico 1: Descrever e Interpretar as Leituras dos Professores sobre Situações Pedagógicas Comuns**
  Nosso estudo revelou que os professores atribuem significados diversos às situações pedagógicas cotidianas, interpretando-as através de lentes pessoais e profissionais moldadas por suas experiências e crenças. Esta diversidade de leituras enfatiza a complexidade do ambiente escolar e destaca a importância de abordagens pedagógicas que reconheçam e integrem essas perspectivas múltiplas.
- **Objetivo específico 2: Identificar e Compreender as Relações entre os Professores em Diferentes Contextos**
  As relações entre os professores, conforme observado, variam significativamente em função do contexto, com momentos de maior cumplicidade e cooperação em

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

determinadas situações, enquanto outros contextos podem promover distanciamento. A qualidade dessas relações, contudo, demonstrou-se crucial para a criação de um ambiente colaborativo que favoreça o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

- **Objetivo específico 3: Descrever e Interpretar as Concepções de Mundo e do Trabalho Docente**
  O ambiente escolar emerge como um espaço onde se cristalizam as concepções de mundo e do trabalho docente, refletindo uma amalgama de visões individuais e coletivas. Estas concepções influenciam diretamente a maneira como os professores se engajam com sua prática, destacando a interseção entre o pessoal, o profissional e o institucional.
- **Objetivo específico 4: Identificar os Elementos das Relações Sociais Importantes para Mudanças na Prática Pedagógica**
  Ficou evidente que as relações sociais baseadas no respeito mútuo, na cumplicidade, no conhecimento crítico da profissão e no senso de pertencimento à categoria profissional são fundamentais para impulsionar mudanças significativas na prática pedagógica. A presença de um maior número de professores com pós-graduação na Escola B, por exemplo, catalisou a qualidade das ações coletivas e fomentou debates produtivos, evidenciando o impacto positivo da formação continuada.
- **Objetivo específico 5: Caracterizar os Aspectos que Facilitam ou Obstaculizam o Espaço Coletivo como Contexto de Formação Docente**
  Aspectos como a liderança democrática da coordenação pedagógica e a promoção de ações coletivas foram identificados como facilitadores do espaço coletivo, propiciando um contexto favorável ao desenvolvimento profissional e à inovação pedagógica. Por outro lado, desafios como a descrença na profissão, a conotação religiosa e a falta de organização escolar para o desenvolvimento de ações coletivas emergiram como obstáculos significativos.
- **Objetivo específico 6: Identificar e Interpretar as Leituras dos Docentes sobre Si Mesmos, os Pares e as Situações Pedagógicas**
  As percepções e interpretações dos docentes sobre si mesmos, seus colegas e as situações pedagógicas vivenciadas refletem a complexidade das relações sociais no ambiente escolar. Estas leituras são construídas a partir de sentimentos, motivações e uma compreensão compartilhada do mundo e da profissão, moldando a identidade coletiva e influenciando a prática docente.

Nosso estudo revelou, portanto, que as relações sociais entre os professores são elementos cruciais e significativos para a formação de espaços coletivos que afetam diretamente o desenvolvimento dos professores e são catalisadores de mudanças na prática pedagógica.

Com base nas interpretações construídas, identificamos que as relações sociais são estabelecidas a partir de múltiplos elementos e são tão mais positivas para a qualificação do trabalho docente, quanto mais forem baseadas no respeito, na cumplicidade, no conhecimento crítico da profissão e no senso corporativo de categoria profissional. Em se tratando do senso crítico, por exemplo, o maior número de professores com pós graduação na Escola B impulsionou de forma indiscutível a qualidade das ações coletivas do grupo, estimulando os debates da *Hora de Estudos*, exigência da Secretaria Municipal de Educação. Não menos importante, reconhecemos que as relações sociais entre os docentes são construídas e formadas por meio de sentimentos, motivações e compreensão compartilhada do mundo e da profissão.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como pudemos constatar *in loco*, a ação e a identidade coletiva não apenas fortalecem os laços que unem os profissionais, mas também da própria instituição à qual eles estão vinculados. Portanto, podemos afirmar que a pesquisa realizada não apenas identificou "como" as relações sociais são estabelecidas no contexto escolar para promover o desenvolvimento profissional dos docentes; mas também, identificou em quais condições essas relações devem ser apoiadas, a fim de permitir que a escola, como um todo, avance na abordagem dos obstáculos e desafios que constantemente se apresentam.

É crucial ressaltar que identificamos alguns fatores, especialmente na Escola A, que representam desafios na construção de relações sociais que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes e a transformação na prática pedagógica. A saber:

1. A **descrença** dos professores com relação à sua profissão, à escola e ao grupo - Esse elemento foi percebido como um sentimento que contribui para que não sejam trocadas experiências entre os pares, gerando sentimentos de desarmonia, desânimo e frustração. Deve ser dito também que isso promove um distanciamento dos docentes entre si e em relação à escola.

2. **Conotação religiosa e vocação para a profissão** – esses elementos fazem com que os professores se conformem com as condições dadas e ao mesmo tempo as utilizem como justificativa para um discurso de "resistência". A difusão desses sentimentos predispõe a certo conformismo com relação à vida escolar, fazendo com que o docente se distancie de uma postura mais voltada para a transformação das condições de ensino e de trabalho.

3. **Falta de organização no contexto escolar para o desenvolvimento das ações coletivas** – essa perspectiva distancia as pessoas do grupo e traz um sentimento de isolamento, de insegurança e de desunião. Esses sentimentos podem simbolizar um lado negativo da condição de "ser professor" e podem ser responsáveis por causar até mesmo a desistência da profissão.

4. **Coordenação pedagógica** – quando a coordenação centraliza as ações e gera, por parte dos professores, um sentimento de dependência e de omissão frente às ações pertinentes ao fazer docente no processo educativo. Eis aqui um ponto em que o professor tende a se achar distanciado, delegando à coordenação o seu *fazer* e deixando de se engajar em qualquer tentativa de incremento das condições de ensino.

Nosso estudo também identificou os aspectos facilitadores para constituição do espaço coletivo como contexto de formação docente, promovendo desenvolvimento profissional dos docentes e a transformação na prática pedagógica. São eles:

1. **Coordenação pedagógica** – quando a coordenação pedagógica torna-se uma liderança democrática e um lugar que possibilita a interação entre os pares, possibilita aos professores maior autonomia e envolvimento com os processos educativos, com sua formação e com o coletivo.

2. **Ações coletivas (hora do estudo, grupo de estudos, eventos e outros):** podem promover o diálogo, a interação e o debate e, principalmente, propiciar a constituição de relações sociais entre os pares**,** à medida que eles aprendam a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> refletir sobre as suas práticas e encontrar novas formas de enfrentar as dificuldades. Assim, possibilitam aos professores tornarem-se mais autoconfiantes e produzirem novos conhecimentos oriundos dos diferentes e diversos saberes nelas envolvidas.

Conforme esclarecemos na Introdução deste estudo, os objetivos específicos delineados acima e para os quais elencamos os respectivos resultados alcançados, se conectam com os quatro objetivos gerais propostos para a pesquisa, com a finalidade última de responder à abordagem proposta: compreender o impacto que o desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades estabelecidas no dia a dia da escola, entendendo ainda, designadamente, a relevância das interações sociais em contextos de ação coletiva.

Ora, para nosso **primeiro objetivo geral,** qual seja, *Identificar a Constituição das Relações Sociais entre os Professores no Ambiente Escolar,* a investigação revelou que as relações sociais no ambiente escolar são incrivelmente diversificadas, formadas por uma complexa teia de sentimentos pessoais, motivações profissionais e concepções partilhadas sobre o mundo e o trabalho docente. Essas relações são dinâmicas, refletindo as múltiplas facetas da vida escolar e mostrando que os vínculos entre professores são fundamentais para a construção de um ambiente colaborativo e de suporte mútuo. Nossos resultados corroboram especificamente as conclusões de Emídio (2014), que se destaca por investigar a socialização do professor no espaço escolar, visando compreender como o docente adquire e reconstrói conhecimentos, habilidades, e atitudes profissionais. A pesquisa de Emídio igualmente ressalta a diversidade e complexidade das relações sociais como fundamentais para a construção de um ambiente colaborativo e de suporte mútuo. Ambos os estudos sublinham, portanto, a importância das relações interpessoais na escola não apenas para a socialização, mas também para o desenvolvimento profissional continuado do professor.

Nosso **segundo objetivo geral,** *Compreender o Impacto das Relações Sociais na Qualificação do Trabalho Docente,* teve por resposta a confirmação de que as relações sociais positivas entre os professores desempenham um papel crucial na qualificação do trabalho docente. Quando baseadas em respeito mútuo, cumplicidade, conhecimento crítico da profissão e um forte senso de pertencimento à categoria, essas relações promovem um ambiente propício à inovação pedagógica, à aprendizagem profissional contínua e ao desenvolvimento de práticas docentes mais reflexivas e eficazes. Mesmo diante de conflitos, o capital social gerado por essas interações fortalece o tecido profissional e pedagógico da escola.

Em se tratando de nosso **terceiro objetivo geral,** *Verificar as Ações Coletivas na Escola,* observamos que as ações coletivas manifestam-se de diversas formas, influenciadas significativamente pelo contexto institucional de cada escola e pelo sentido de pertença ao grupo. A natureza dessas ações varia, desde iniciativas formais de desenvolvimento profissional, como workshops e grupos de estudo, até encontros informais que fomentam a troca de experiências e apoio mútuo. A função da coordenação pedagógica é especialmente relevante, podendo atuar como um elemento centralizador ou, alternativamente, como um facilitador que empodera os professores a tomar a iniciativa em suas práticas colaborativas.

Por fim, em nosso **quarto objetivo geral,** *Compreender o Impacto das Ações Coletivas no Exercício Profissional dos Docente*s, a pesquisa revelou que as ações coletivas têm um impacto significativo no exercício profissional dos docentes, estimulando o debate, a interação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva. Esse processo colaborativo não apenas reforça as relações sociais entre os professores, mas também contribui para a construção de uma identidade profissional coletiva, encorajando os docentes a refletirem sobre suas práticas, compartilharem desafios e explorarem novas estratégias para superar obstáculos.

USC COMPOSTELA

Além do já citado Emídio (2014), ao comparamos nossos achados com a restrita literatura acadêmica que, no Brasil, se dispôs a refletir discutir a relação entre socialização dos professores e o seu aprendizado em ambiente escolar, observamos que Estrela (1997), Fiorentini (2006), e Gatti e outros (2019) enfatizam a importância das comunidades e grupos de professores como suportes para o desenvolvimento profissional, destacando a formação continuada por meio do diálogo sobre prática pedagógica. Esse ponto de vista encontra paralelo nos resultados que obtivemos para o **objetivo geral 2 e o objetivo geral 4** desta pesquisa, nos quais notamos o impacto positivo das relações sociais e ações coletivas na qualificação do trabalho docente e no exercício profissional dos professores, respectivamente. A pesquisa atual, contudo, amplia a discussão ao evidenciar como essas relações e ações coletivas, quando baseadas em respeito e cumplicidade, fomentam um ambiente inovador e reflexivo, corroborando a visão dos autores citados sobre o papel vital das interações grupais no desenvolvimento docente.

Por outro lado, Pinto (2013) explora as relações de colaboração entre professores, visando identificar suas contribuições ao processo educacional. O foco no trabalho interativo e na colaboração como base para o sucesso educacional ecoa os achados do **objetivo geral 3 e do objetivo Geral 4**, que enfatizam a variedade de ações coletivas e seu impacto positivo na prática profissional dos docentes. A pesquisa em questão, no entanto, aprofunda essa análise, destacando como a coordenação pedagógica e o senso de pertença influenciam a eficácia das ações coletivas, alinhando-se com Pinto ao reconhecer a educação como um trabalho de equipe.

Por fim, Raposo e Maciel (2005) que investigam os processos construtivos nas interações professor-professor, salientam a importância da confiança, interdependência e liderança para o sucesso das ações coletivas. Essa perspectiva complementa os resultados do **objetivo geral 3 e do objetivo geral 4**, ressaltando que simplesmente agrupar indivíduos não garante sucesso; condições específicas são necessárias para que os esforços coletivos sejam produtivos. A presente pesquisa amplia esse entendimento, destacando como as ações coletivas, influenciadas pelo contexto institucional e a liderança pedagógica, promovem um debate produtivo e a reflexão conjunta.

Ao analisar os resultados da pesquisa à luz desses objetivos gerais, fica claro que as relações sociais e as ações coletivas constituem eixos centrais na dinâmica escolar, influenciando diretamente a qualidade do trabalho docente e o desenvolvimento profissional. As descobertas apontam para a importância de estruturas de suporte que promovam interações positivas e colaboração entre professores, destacando o papel vital que essas dimensões desempenham na evolução das práticas pedagógicas e na melhoria da educação como um todo.

Não obstante, os achados desta pesquisa destacam enfaticamente o papel crítico da *coordenação pedagógica* dentro do ecossistema escolar, reiterando e ampliando as percepções de Vasconcellos (2002), que vê a coordenação como um eixo central na articulação da proposta pedagógica. Essa função vai além da simples mediação entre teoria e prática; ela opera no cerne da tensão entre o que é vivenciado no cotidiano escolar (o real) e o que se aspira alcançar através do planejamento pedagógico (a intenção). Esta dinâmica entre as dimensões do real e da intenção, longe de ser um impasse, é vista como uma fonte rica de inovação e de geração de novas ideias, refletindo a capacidade da coordenação de harmonizar democraticamente tanto as expectativas quanto as ações da equipe pedagógica.

Nesse interstício entre a prática cotidiana e os objetivos educacionais estabelecidos, a coordenação pedagógica desempenha uma tarefa essencial: transformar o projeto pedagógico em realidade palpável. Isso exige uma busca contínua por novas estruturas organizacionais que possam engajar os docentes de maneira mais profunda com seu trabalho, um ponto que Ramos (2002) também enfatiza. Segundo Ramos, o sucesso dessa transformação depende crucialmente

USJT

da participação ativa e significativa do corpo docente, reunindo-se em torno de desafios profissionais compartilhados e empregando coletivamente seu conhecimento e experiência na solução de problemas. Esta abordagem não apenas facilita a autonomia dos professores em seu trabalho, mas também cultiva um sentido de comunidade e propósito comum.

Portanto, o valor da coordenação pedagógica não deve ser subestimado, independentemente das circunstâncias. Mesmo nos momentos em que sua presença pode parecer menos visível, a influência da coordenação permeia toda a vida escolar, deixando uma marca indelével nos processos e práticas educacionais. A ideia de que a coordenação pode servir como o ponto de origem para todo o empreendimento educacional não é exagerada; ao contrário, reflete sua posição única como catalisadora de mudança e inovação dentro da escola.

Ao correlacionar esses insights com as contribuições de Vasconcellos (2002) e Ramos (2002), torna-se evidente que o papel da coordenação pedagógica é igualmente multifacetado, desafiando a tradicional divisão entre administração e pedagogia para abraçar uma visão mais integrada e dinâmica da educação. Esta pesquisa não apenas confirma a relevância dessas observações, mas também as expande, sugerindo que a coordenação pedagógica é a pedra angular na construção de um ambiente educacional coeso, resiliente e adaptativo, capaz de responder efetivamente às necessidades e desafios do século XXI.

Obviamente, nosso estudo também encontrou limitações. Todavia, ao abordarmos as limitações enfrentadas neste estudo, reconhecemos que elas se situam no cerne das complexidades inerentes ao ambiente educacional. Consideramos como fatores limitadores do trabalho dois aspectos fundamentais: a divergência na acolhida e colaboração dos profissionais e a dinâmica das identidades profissionais dentro das escolas, ambas impactando significativamente a pesquisa.

A primeira limitação evidenciada foi a resistência de alguns profissionais em participar da pesquisa, o que se manifestou desde desconfiança sutil até rejeição aberta. Ressalte-se, porém, que tal cenário foi vivenciado em apenas uma das escolas investigadas, a *Escola A.* No entanto, consideramos que este fato revelou um desafio crítico na construção de relações de confiança e na coleta de dados, destacando a necessidade de estabelecer canais de comunicação eficazes e transparentes desde o início do estudo.

A segunda limitação emergiu da observação da autopercepção e da dinâmica relacional entre os professores. Notou-se que alguns docentes se posicionavam como participantes mais ativos e comprometidos com a educação, assumindo uma postura que os colocava, aos seus próprios olhos, em um patamar moralmente elevado em relação aos colegas. Esta autopercepção, contudo, não necessariamente se refletia em suas interações cotidianas, onde as diferenças eram frequentemente suavizadas para manter a harmonia e as relações cordiais entre todos os membros do corpo docente. Tal discrepância entre o discurso durante as entrevistas e as atitudes no dia a dia escolar sugere uma complexa teia de relações interpessoais que pode mascarar tensões subjacentes, dificultando a identificação clara de atitudes e compromissos reais em relação ao engajamento escolar.

Consideramos que os aspectos citados acima, não apenas delinearam o escopo da coleta de dados, mas também ressaltaram a importância de abordagens metodológicas que considerem a profundidade das relações humanas e das identidades profissionais em ambientes educacionais. Por certo, as limitações enfrentadas neste estudo refletem a complexidade dos ambientes educacionais e a importância de abordagens de pesquisa que sejam sensíveis às dinâmicas humanas e sociais presentes. Elas evidenciam a necessidade de estratégias que promovam a inclusão e a colaboração, bem como a compreensão dos modos pelos quais os professores negociam suas identidades e relações profissionais. Assim, entendemos que essas limitações, embora desafiadoras, proporcionam percepções valiosos para futuras pesquisas,

USC DE COMPOSTELA

sublinhando a necessidade de olhares cuidadosos e contextualizados sobre a convivência educacional.

Ao término da jornada de pesquisa, é mister considerar que neste trabalho abordamos o desafio de compreender a formação humana na educação, enfatizando o papel essencial dos professores e a relevância das interações sociais em contextos de ação coletiva. Como visto, o estudo evidencia que tais interações são fundamentais para o desenvolvimento profissional, pois facilitam a reflexão sobre a prática pedagógica mediante a troca de experiências e saberes. Ademais, aponta-se para a importância da coordenação pedagógica como um elemento catalisador, também abrindo novas perspectivas para futuros estudos.

Os achados desta investigação destacam a complexidade das relações sociais no ambiente escolar e seu impacto significativo no aprimoramento dos educadores. Fica evidente que o reforço dessas relações e a promoção de iniciativas coletivas são cruciais para enfrentar os desafios pedagógicos atuais, contribuindo para uma prática educativa mais efetiva e qualificada. Assim, este estudo oferece contribuições relevantes ao entendimento das dinâmicas relacionais nas escolas, com a firme expectativa de que possa alimentar diretrizes para políticas e práticas educacionais, que incentivem um ambiente escolar colaborativo e inovador.

Ao refletir sobre os resultados e contribuições deste estudo, identificamos novas avenidas de reflexão e investigação que podem enriquecer ainda mais o campo da educação e a compreensão das complexas teias de sociabilidades docentes. Este trabalho destaca a importância crítica das interações sociais no desenvolvimento profissional dos professores, apontando para a necessidade de abordagens educacionais que valorizem e promovam tais interações como parte integral do processo de formação docente. Ao mesmo tempo, acreditamos que ele permite novas leituras e percepções acerca das nuances dessas relações e de como elas influenciam a prática pedagógica em diferentes contextos educacionais.

É nossa expectativa de que o presente estudo possa contribuir de maneira significativa para a compreensão das sociabilidades docentes, oferecendo insights sobre como as interações cotidianas dentro do ambiente escolar moldam não apenas as identidades profissionais dos professores, mas também suas práticas educativas. Ao iluminar as dinâmicas relacionais que ocorrem nas escolas, acreditamos que nosso trabalho adiciona uma nova camada de análise ao corpo existente de conhecimento sobre formação docente, ressaltando a interconexão entre desenvolvimento profissional e relações sociais no espaço escolar. Espera-se, portanto, que o estudo possa se destacar como uma referência para pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais da educação, interessados em promover uma prática pedagógica mais colaborativa e reflexiva.

Além disso, esperamos que nossa investigação contribua para uma compreensão mais profunda das estratégias necessárias para cultivar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento profissional docente. A identificação dos facilitadores e obstáculos nas relações sociais e ações coletivas dentro das escolas pode oferecer diretrizes para a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas que apoiam o crescimento e a inovação docentes. Esse entendimento é especialmente relevante no contexto educacional brasileiro que busca continuamente aprimorar a qualidade da educação pública.

Em uma nota mais pessoal, este estudo representa uma jornada de descoberta, desafio e, acima de tudo, de profundo respeito e admiração pelos professores e pelo seu papel fundamental na formação das futuras gerações. As relações sociais entre os docentes emergem não apenas como um aspecto fundamental da sua prática profissional, mas também como um elemento essencial na criação de uma cultura escolar vibrante e enriquecedora. Este trabalho é um testemunho da minha crença na capacidade transformadora da educação e na importância de valorizar e apoiar os educadores em sua missão de nutrir mentes e corações.

USC DE COMPOSTELA

Ao concluir, este estudo convida à reflexão sobre o valor inestimável das interações humanas no contexto educacional e reafirma o meu compromisso pessoal com a pesquisa que busca compreender e melhorar a prática pedagógica. Com esperança e determinação, olho para o futuro da educação com a convicção de que, ao fortalecer as relações sociais entre os professores, podemos contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e capacitada. Este trabalho, portanto, não é apenas um requisito acadêmico doutoral, mas a expressão do meu profundo respeito pela profissão docente e pelo poder transformador da educação

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (1988). *The system of the professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago.

Abrucio, F. L., & Segatto, C. I. (2021). *Desafios da profissão docente: Experiência internacional e o caso brasileiro.* Moderna.

Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospect for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40. https://doi.org/10.5465/amr.2002.5922314

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Ed.). *Formação reflexiva dos professores***:** estratégias de supervisão. Porto editora, Lda.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* 8. Ed. Cortez.

Alarcão, I.; Roldão, M.C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação docente,* v. 6, n. 10, p. 109-124.

Almeida, M. I. D., Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. Educar em Revista, 35, 187-206.

Alves-Mazzotti, A. J. (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2ª ed.). Pioneira.

Andrada, L. P. (2006). *O professor na psicologia histórico-cultural: Da mediação à relação pedagógica* [dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].

André, M. E. D. A. de. (1996). O papel da pesquisa na formação do professor. In A. M. de M. Rodrigues Reali, M. da G. N. Mizukami (Eds.), *Formação de professores: Tendências atuais*. EDUFSCar.

André, M. E. D. A. (1997). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.

André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 20(68), 301-309. CEDES.

André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, 33(3), 174-181.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

André, M. (2011). Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In Fontoura, H.; Silva, M. (Ed.). *Formação de professores, culturas? Desafios a pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Anped, 2, 24-36.

Araújo, C.P. (2010). *O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.* [dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].

Arroyo, M. (2003). A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In Costa, M.V. (Ed.). *A escola tem futuro?* DP&A.

Avalos, B. (1991). *Approaches to teacher education: Initial teacher training.* Commonwealth Secretariat.

Barbier, R. (1998). A escuta sensível na abordagem transversal. In J. Barbosa (Ed.), *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação.* Editora da UFSCar., 168-199.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*, 4ª ed., Edições 70.

Barreto, A.V. P., Honorato, C. F. (1998). *Manual de sobrevivência na selva acadêmica.* Objeto Direto.

Barretto, E. S. S. (1983). *Estudo da implantação da escola de 8 anos, 1, Projeto Educação e Desenvolvimento Social*. Secretaria de Estado da Educação, ATPCE.

Barretto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679-701.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Zahar.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Ed. Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2009a). *Vida líquida* (2ª ed.) (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Bauman, Z. (2009b). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 661-684.

Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Behrens, M.A. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.* Vozes.

Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista educação,* 30(3), set./dez., 439-455.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Behrens, M.A. (2009). *O paradigma emergente.* 3.ed. Vozes.

Bevort, A., & Jobert, A. (2011). *Sociologie du travail: Les relations professionnelles.* Armand Colin.

Bodgan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. 2 ed. Porto editora Ltda.

Bonadiman, H. L., & Romagnoli, R. C. (2017). Socialização profissional de professores universitários iniciantes: uma revisão. *Educação Unisinos*, 21(3), 297-305.

Borges, L. P. C. (2019). A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Periferia*, 11(2), 404-423.

Bourdieu, P. (1983a). O campo científico. In R. Ortiz (Ed.), *Pierre Bourdieu: sociologia*. Ática, 122-155.

Bourdieu, P. (1983b). *Questões de sociologia*. Marco Zero.

Bourdieu, P. (2002). *O poder simbólico* (5 ed.). Tradução de Fernando Tomaz. Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.

Bourdieu, P. (2011a). *O senso prático* (2ª ed.). Vozes.

Bourdieu, P. (2011b). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11ª ed.). Papirus.

Bragança, I. F. de S., & Morais, J. de S. (2021). Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(1), 297-320. DOI: 10.5335/rep.v28i1.11455

Brasil. (1983). *Centro Específico de Formação e Especialização do Magistério* – CEFAM. Brasília, DF.

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei federal nº 9.394 de 1996.* Brasília: MEC.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 21 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.* Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Política Nacional de Formação de Professores*. portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.

Bueno, B. O. (2007). Entre a antropologia e a história: Uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, 25(2), 471-501.

Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. DOI: http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177

Campos, M. M. M. (1986). *Ensino obrigatório e as crianças fora da escola, 5.* Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, ATPCE.

Canário, R. (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista psicologia da educação,* 6, 9-27.

Cancherini, Â. (2009). *A socialização do professor iniciante: um difícil começo.* [dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos]. https://tede.unisantos.br/handle/tede/172

Canclini, N. G. (2011). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (4ª ed., 5ª reimp.). Editora da Universidade de São Paulo.

Candau, V. M. (1982). A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, 1(8), 19-21.

Candau, V. M. (Coord.). (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP.

Candau, V.M.F. (2003). Formação continuada de professores: tendências atuais: In Reali, A.M. M.R., Mizukami, M. G.N. (Ed.). *Formação de professores: tendências atuais.* Edufscar.

Cardinalli, C. C. B. (2006). *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem* [dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=11

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149

Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: a new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education,* 1-16. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research.* The Falmer Press.

Carson, T. R., & Sumara, D. (1997). *Action research as a living practice*. Peter Lang.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cavaco, M.H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. *Profissão professor*. 2. Porto editora, 155-181.

Cavalcante, M. J. (1994). *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.* Cortez.

Champy, F. (2010). *La sociologie des professions*. PUF.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes.

Coelho, B. D. P. D. M. (2023). Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. *Lua Nova*, 118, 75-100.

Coelho, E. A. D. (2009). *Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante.* [dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed.), Tradução de Magda Lopes, Artmed.

Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada – España: Grupo Editorial Universitário.

Cunha, A. C. (2003). A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. *Educação em Revista*, 4, 51-64. https://hdl.handle.net/1822/20820

Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas.* JM editora.

Cunha, M.D. (2000). *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula.* [tese de doutorado, Universidade Federal de Campinas].

Cunha, M.I. (Ed.). (2006). *Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais.* Junqueira & Marin.

Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C. (2013). Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 677-685. https://www.learntechlib.org/p/131578/

Darling-Hammond, L., & Cobb, V. L. (Eds.). (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. U.S. Department of Education.

Dauster, T. (1996). Construindo pontes: A pratica etnográfica e o campo da educação. In J. Dayrell (Ed.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora da UFMG.

Dauster, T. (2007). Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In T. Dauster (Ed.), *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Forma & Ação, 13-36.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

D'Ávila, C. M. (2007). Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: Nascimento, A. D., & Hetkowski, T. M. (org.). *Memória e formação de professores* (1ª ed., p. 219-240). Salvador: EDUFBA.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto editora.

Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporânea. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *La formación de los enseñantes*. Oikos-Tau, 13-34.

Delors, J. (org.). (2012). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (7ª ed.). Editora Cortez.

Del-Fresno-Garcia, M., Daly, A., & Segado-Sanchez-Cabezudo, S. (2016). Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de internet: Medios sociales y análisis de redes sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-40. https://doi.org/10.5477/cis/reis.153.23

Dickel, A., Colussi, R., Brgagnolo, A., Andreolla, N. (2002). Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL) – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, 4, *Anais do IV Seminário*. Florianópolis.

Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo de pesquisa sobre a formação de professores. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145-154.

Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. *Revista Educação e Sociedade*, (1)1, 34-42.

Dobbert, M. L. (1982). *Ethnographic research: theory and application for modern schools and societies*. Praeger.

Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & sociedade, campinas, (36) 131, abr./jun., 299-324.

Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de A. S. M. Silva. Martins Fontes.

Dubar, C. (2009). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Ed. da Universidade de São Paulo.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durkheim, E. (1983). As regras do método sociológico. In *Os pensadores*. Tradução de Margarida Garrido Esteves. Abril Cultural.

Elias, N. (1990). *O processo civilizador*. Jorge Zahar.

Emídio, M. A. (2014). *Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar.* Presidente Prudente [dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista].

Erickson, F., & Mohatt, G. (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Holt, Rinehart & Winston, 132-174.

Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). Macmillan.

Esteves, M. (2009). Epistemologia e formação docente: certezas e incertezas. In Baldi, E. M.B.; Ferreira, M. S.; Paiva, M. (Ed.). *Epistemologia das ciências da educação.* Edufrn, Editora da UFRN, 101-115.

Estrela, M.T. (Ed.). (1997). *Viver e construir a profissão docente.* Porto editora.

Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178. http://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465

Feldens, M. G. F. (1983). Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? *Fórum Educacional*, 7(2), 26-44.

Feldens, M. G. F. (1984). Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, 13(61), 16-26.

Ferreira, L. G. (2010). *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado da Bahia.

Ferreira, L. G., & Bezerra, P. O. (2015). O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Educação*, (32), 193-208. https://doi.org/10.19091/reced.vli32.396

Ferreira, N.S.C. (2003). Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In Porto, T.; Neira, M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.* JM.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.

Fiorentini, D. (2006). Grupo de sábado: uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In Fiorentini, D.; Cristóvão, E.M. (Ed.). *Histórias e investigações de/em aulas de matemática.* Alínea, 13-36.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fiorentini, D., Geraldi, C. M. G., Pereira, E.M. (Ed.). (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* Mercado das Letras.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica.* UEC.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (Ed.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.* Porto editora, 143-164.

Fox, A., & Wilson, E. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do conflito.* Cortez; Autores Associados.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* 9.ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia.* 22 ed. Paz e Terra.

Freitag, B. (2001). *O indivíduo em formação* (3ª ed.). Cortez.

Freitas, M. N. D. C. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 155-172.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for working together for your school*. Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.

Gallert, A. Z. (2010). *A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência* [dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].

Gamboa, S. S. (2018). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* (3ª ed. rev., atual. e ampl.). Argos.

García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado* [tese de doutorado, Universidad de Santiago de Compostela].

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de pesquisa*, 119, jul., 191-204.

Gatti, B. A. (1987). Sobre a formação de professores para o 1° e 2° graus. *Em Aberto*, 6(34), 11-15.

Gatti, B. A. (2003). Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Revista Contrapontos*, 3(3), 381-392.

Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Ed.). (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios.* UNESCO.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379.

Gatti, B. A., et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO.

Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language, power, and social context*. Cambridge University Press, 214-232. https://doi.org/10.1017/cbo9780511610554.012

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Livros Técnicos e Científicos Editora.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* Atlas.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine.

Goiânia. (2000). Secretaria Municipal de Educação - SEM. *Ações e concepções 2001-2014.*

Goiânia. (2003a). Conselho Municipal de Educação de Goiânia. *Parecer da Assessoria Técnica. CME nº 070/03 de 02 de junho de 2003.*

Goiânia. (2003b). *Resolução nº 061/2003. CME nº 070/03 de 02 de junho de 2003.* Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

Goiânia. (2016). *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.* Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.

Goiânia. (2019). Secretaria Municipal de Educação - SEM. *Ensino.* Recuperado de https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/educacao-basica-2 em 22 de maio de 2019.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gomes, A. M. R., & Faria, E. L. (2015). Etnografia e aprendizagem na prática: Explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 41(n. Especial), 1213-1228. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144867

Gonçalves, A. F. (2011). Sobre o conceito de cultura na Antropologia. *Cadernos de Estudos Sociais*, 25(1), 61-74. https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1416

González R.F. L. (1995). *Comunicación, personalidade y desarollo.* Editorial Pueblo y Educación.

González R.F. L. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad.* EDUC.

Gonzalez Rey, F. L. (1999). Psicologia e educação: Desafios e projeções. In: Rays, O. A. (Ed.), *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Sulina.

González R.F. L. (2004). *Formação de professores – saberes, identidade e profissão.* Papirus.

González-Rey, F. L. S. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* Tradução de M. A. Silva. Pioneira Thomson Learning.

Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, 42, 13-79.

Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M., Willet, K. B. S., Koehler, M. J., & Akcaoglu, M. (2020). Identifying multiple learning spaces within a single teacher-focused Twitter hashtag. *Computers & Education*, 148. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103809

Guimarães, V. (2001). Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In Lisita, V. M. S.; Peixoto, A. J. (Ed.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Alternativa.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.

Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328. https://doi.org/10.1080/01626620.2011.620515

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.

Hargreaves, A. F. M. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* Artmed.

Hargreaves, A. F. M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto Editora.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke et al. (Eds.), *Programming for staff development*. Falmer Press, 3-9.

Heller, A. (2016). *O cotidiano e a história.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11 ed. Paz e Terra.

Henz, C. I. (2010). Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In Andreola, B. A.; Pauly, E. L.; kronbauer, L. G.; Orth, M. A. (Ed.). *Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante.* Ed. Unijuí, 1, 49-62.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.

Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). 'Follow' Me: networked professional learning for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.4

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.). *Vidas de professores.* Porto Editora, 31-62.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*, (2ª ed). Porto Editora, 31-46.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo Demográfico 2022*.IBGE. https://censo2022.ibge.gov.br

Illich, I. (1976). *A convivencialidade.* Tradução de Arsénio Mota. Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, I. (2003). El aprendizageenel enfoque histócio-cultural: sentido y aprendizaje. In Tiballi, E. F. A.; Chaves, S. M. (Ed.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.* Alternativa; DP&A, 75-86.

Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional* (3ª ed.). Cortez.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências.* Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Continuada formação de professores*. Artmed.

Irigon, O. C. G. B. (2006). *Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professores em exercício.* [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].

Isaia, S., Cunha, M.I. (2006). Professor da educação superior. In Morosini, M. C. (Ed.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário.* Inep, 2.

Jaeger, W. W. (1999). *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes.

Janowski, D. (2014). A teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, campo social e capital cultural. [Apresentação]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ensenada, Argentina. EN: Actas. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4639/ev.4639.pdf

Josso, M.-C. (2010). *Experiências de vida e formação* (2. Ed. Rev. e ampl.). Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. EDUFRN; Paulus.

Kamalodeen, V. J., & Jameson-Charles, M. (2016). A mixed methods research approach to exploring teacher participation in an online social networking website. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-14. https://doi.org/10.1177/1609406915624578

Kauark, F. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Guia prático.* Via Litterarum.

Kuper, A. (2002). *Cultura, a visão dos antropólogos*. Edusc.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Técnicas de pesquisa.* Atlas.

Landsheere, G. de. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ªed). McMillian, 527-569.

Laraia, R. de B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico* (14 ed.). Jorge Zahar Editor.

Lelis, I. A. O. M. (1989). *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.* Cortez; Autores Associados.

Liston, D., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling.* Routledge.

Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.* Editora da UERJ.

Lopes, E. M. T. (2001). Da sagrada missão pedagógica. In Lopes, E.M.T. (Ed.). *A psicanálise escuta a educação.* 2.ed. Autêntica.

Lüdke, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, (99), 5-15.

Luo, T., Freeman, C., & Stefaniak, J. (2020). Like, comment, and share: professional development through social media in Higher Education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1659-1683. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5

Mainardes, J. (2007). *Projeto Diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado*. UEPG

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.* Cortez.

Marcelo García, C. (1989). Líneas de investigación en formación del profesorado. In *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Editorial Universidad de Sevilla, 79-107.

Marcelo García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *Os professores e a sua formação,* 2, 51- 76.

Marcelo García, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. *Os professores e sua formação.* Publicações Dom Quixote, 141-161.

Marcelo García, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação,* 9, 51-75.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação***,** 8, 7-22.

Marcelo García, C., Marcelo-Martínez, P. (2023). [Eds.]. *Redes sociais e formação do professorado.* OCTAEDRO.

Marcelo Garcia, C., & Marcelo-Martínez, P. (2023). El desarrollo profesional docente en los tiempos conectados. In Marcelo Garcia, C., Marcelo-Martínez, P. (Eds.) *Redes sociais e formação do professorado*. Ediciones OCTAEDRO, 9-40.

Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES: educação continuada*, (36).

Marques, J. P. (2016). A "observação participante" na pesquisa de campo em educação. *Educação em foco,* (19)28, mai./ago., 263-284.

Marques, M.O. (2006). *A formação do profissional da educação.* 5. ed. Ed. Unijuí.

Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. Atlas.

Marx, K. (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. In Antunes, R. (Ed.). *A dialética do trabalho. Escritos de Marx & Engels.* Expressão popular.

Marx, K., & Engels, F. (2005). *Manifesto comunista.* Boitempo.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Boitempo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

McLoughlin, C. (2013). Teacher professional learning in the digital age. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira, & M. T. Vilaca (Eds.), *Back to the future: legacies and changes in educational policy, practice and research* (pp. 189-206). Elsevier Sense.

Mattos, C. L. G. (2017). Fazendo etnografia em tempos de caos: O movimento a "voz do aluno" como impulsionador de mudanças na escola. In M. Pereira dos Santos et al. (Eds.), *Universidade e participação: Inclusão, ética e interculturalidade*. CRV, 109-127.

Mattos, C. L. G. de, & Castro, P. A. (2005). Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In I. B. Oliveira, N. Alves, R. G. Barreto (Eds.), *Pesquisa em Educação – métodos, temas e linguagens.* DP&A.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press.

Mello, G. N., et al. (1985). *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau: Sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar; relatório de pesquisa.* Fundação Carlos Chagas; Biblioteca Ana Maria Poppovic.

Melo, G. F. (2020). Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis: Contribuições teóricas para o debate. *Revista de Iniciação à Docência*, 5(1), 24-39.

Menze, C. (1981). Formación. In J. Speck et al. (Eds.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder, 267-297.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29 ed.). Vozes.

Minto, L. W. (2021). A pandemia na educação: o presente contra o futuro? *Revista trabalho, política e sociedade*, (6), n.10, jan./jun., 139-154.

Mitjáns, M. A. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In Mitjáns, M. A., Simão, L. M. (Ed.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia.* Pioneira Thomson Learnig, 77-99.

Mitjáns, M. A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária. In Tacca, M. C. V. R. (Ed.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* Alínea, 1, 69-94.

Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, M. E., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., Mello, R. R. (2010). *Escola e Aprendizagem da Docência*. Edufscar.

Moletta, A. F. (2013). *Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior*. [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Molon, S. I. (2010). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (3ª ed.). Vozes.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moreira, J. S., Miranda, E. O. (2019). Balanço da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil: Revisão dos enfoques temáticos. *Revista Cocar*, 13(26), 575-592.

Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In Morgado, J. C.; Reis, M. I. (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias.* Centro de Investigação em Educação; Universidade do Minho, 41-58.

Mundim, M. A. P. (2009). *Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008* [tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás].

Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. https://doi.org/10.2307/259373

Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & educação,* 4, 109-139.

Nóvoa, A. (Ed.). (1997). *Os professores e a sua formação.* 3ª ed. Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *A formação de professores e trabalho pedagógico.* Educa.

Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores*. Lisboa: Ministério de Educação.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación,* 350, 203-218, www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, (22)74, abr., 27-42.

Nykvist, S., Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing pre-service teacher identity in a digital world. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 851-857. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.012

Oliveira, A. (2013). Por que uma etnografia em sentido estrito e não estudos etnográficos em educação? *Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 69-81.

Oliveira, A. F. (2013). Metrópoles e metropolização no brasil: o caso de Goiânia. *Sociedade e cultura* [online], 16, 1, jan./jun. 153 -167. https://www.redalyc.org/pdf/703/70329744015.pdf

Oliveira, D. A. (2012). Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In Leite, Y. U. F. et al. (Ed.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores.* Junqueira & Marin.

Oliveira, I. B. de. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. DP et alii; Faperj.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In Formosinho, João (Ed.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.* Porto Editora, 221-284.

Oliveira, M. R. (2000). 20 Anos de ENDIPE. In V. Candau (Org.), *Didática, currículo e saberes escolares* (pp. 161-176). Rio de Janeiro: DP&A.

Passos, L. F. (1999). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In André, M. (Ed.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* Papirus.

Paula, A. P., Palassi, M. P. (2007). Subjetividade e simbolismo nos estudos organizacionais: Um enfoque histórico-cultural. In A. D. Carrieri, L. A. Saraiva (Eds.), *Simbolismo organizacional no Brasil* (p. 199-228). Atlas.

Penin, S. (1995). *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez.

Pereira, G. R. M.; Catani, D. B.; Catani, A. M. (2001). As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação,* n. 17, 63-85. http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501706.pdf

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação*. Don Quixote, 93-114.

Perrenoud, P.et al. (2014). *Formando professores profissionais.* 2ª ed. Artes Médicas Sul.

Pimenta, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* Cortez.

Pinto, L. A. S. F. (2013). *O trabalho docente do professor de educação física e suas relações sociais* [tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Pires, E. S. (2014). *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar* [dissertação de mestrado, Universidade de Brasília].

Platas Ferreiro, M. L., Muñoz Carril, P. C., & Santamaría Queiruga, O. (2023, Julho). Los blogs como recurso educativo. *Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela.*

Ramos, I. V. (2002). *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender* [dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos].

Rangel, M. (1994). *Representações e reflexões sobre o bom professor.* Vozes.

Raposo, M., Maciel, D. A. (2005). As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos da escola. *Psicologia: teoria e pesquisa,* (21)3, set./dez., 309-317.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rehm, M., Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015

Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. Editora WMF Martins Fontes.

Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* 2. ed. Cortez.

Rockwell, E. (Ed.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Economica.

Rockwell, E. (1999). Recovering history in the study of schooling: From the longue durée to everyday co-construction. *Human Development*, 42(3), 113-128.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.

Rodrigues, A. E., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores.* Porto Editora.

Rogers, E. (2005). *Diffusion of innovations*. The Free.

Roldão, M. do C., André, M., Brzezinski, I., Lima, E. de F., & Romanowski, J. P. (2018). III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. *Formação Docente*, 10(18), 11-18.

Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2010). *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 285-300.

Rosemberg, L. (1983). *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo*, 2, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, ATPCE.

Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., Hamilton, E. R., Akcaoglu, M. (2016). An investigation of State Educational Twitter Hashtags (SETHs) as affinity spaces. *E-Learning and Digital Media*, 13(1-2), 24-44. http://dx.doi.org/10.1177/2042753016672351

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change.* Milton Keynes, Open University.

Santos, E. B. (2013). *O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente*. [tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Santos, L. L. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(172), 318-334.

Santos, L. L. (1992). Formação de professores e qualidade do ensino. In: *Escola básica* (p. 137-146). Campinas: Papirus. (Coletânea CBE)

Santos, L. L. (1995). Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (p. 17-27). Campinas: Papirus.

Santos, P. P. (2013). *Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior.* [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia].

São Paulo. Secretaria de Educação. (1992). *O projeto Cefam: avaliação do percurso*. São Paulo, SE/CENP.

Sarceda-Gorgoso, M.C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 281-300.

Sarceda-Gorgoso, M. C., & Penado López, R. (2018). Las Reformas en Formación Profesional desde la voz de sus protagonistas: la história de Jaime. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 50-70.

Sato, B. A., & Castioni, R. (2022). Formação docente: discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(31), 125-138. DOI: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i31.616

Saviani, D. (1982). Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. *Em aberto*. (1) 8, 13-18.

Saviani, D. (1987). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Cortez.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação,* (14) 40, jan./abr. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação.* Publicações Dom Quixote, 77-92.

Schön, D. A. (2000*). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino a aprendizagem.* Tradução de Roberto Cataldo Costa. Artmed.

Seok-Woo, K., Adler, P. S. (2014). Social capital: Maturation of a field of research. *The Academy of Management Review*, 39(4), 412-422. https://doi.org/10.5465/amr.2014.0210

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: Algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (24ª ed.). Cortez Editora.

Shank, M. J. (2000). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação.* 3 ed. Publicações Dom Quixote.

Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: a means for creating and learning within acollaborative space. *Teaching and teacher education*, (22) 6, aug., 711-721.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.

Silva, A. C. H. (2016). *Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira* [dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].

Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR

Silva, K. M. (2019). *Camadas do tempo: representações geográficas nas fotografias e cartões postais da cidade de Goiânia - (1933 – 1970)* [tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia].

Silva, R. N., et al. (1991). *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.* Fundação Carlos Chagas, REDUC.

Silveira, G. T. (1996). Centros específicos de formação para o magistério: os Cefam's em São Paulo. In L. C. Menezes (Ed.), *Professores: formação e profissão*. Autores Associados; NUPES, 33-42.

Soares, A. (2007). A cooperação é possível. Dossiê: trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, (71), 34-37.

Soares, M. (2000). 20 Anos de ENDIPE. In V. Candau (Org.), *Didática, currículo e saberes escolares* (pp. 177-192). Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, I. G. C. (2012). *Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

Sparks, D., Loucks Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). McMillan Pub.

Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M. (Eds.). (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* Falmer Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tacca, M. C. V. R. (2006). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In Maluf, M. I. et al. (Ed.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.* Vozes, 60-85.

Tacca, M. C. V. R.; González R. F.L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: ciência e profissão,* (28)1, mar.

Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Vozes.

Tardif, M. (2009). O que é saber da experiência no ensino? In Ens, R. T.; Vosgerau, D. S. R.; Behrens, M. A. (Ed.). *Trabalho do professor e saberes docente.* Champagnat, 25-39.

Tardif, M.; Lessard L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & educação*, 4, Pannônica.

Tatto, M. T. (1999). *Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview*. [Paper prepared for the conference: Teachers in Latin America].

Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual). A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032

Thompson, J. B. (2001). Préface à l'édition anglaise. In Bourdieu, *P. Language et pouvoir symbolique*. Seuil, 7-51.

Torres, S. (2010). Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre professores e coordenadores ou exigência burocrática? In Almeida, L. R., Placco, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*.8. ed. Loyola.

Trevisan, M. S. (2020). A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: entre [in]certezas e [in]definições. In ANPED - associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação/anped sul, 13, 2020. *Anais* [...] Santa Maria, RS: Instituto Federal Farroupilha. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5988-texto_proposta_completo.pdf

Trindade, R. (2020). Formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. *Revista Cocar*. Edição Especial, 8. jan./abr., 293-314.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação.* Atlas.

Valente, G. A. (2020). Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. *Educação em Revista*, 36.

Valle, I. R. (2007). A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 117-134.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., De Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: Costs, rewards, and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391

Vasconcellos, C. S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* Libertad.

Vásquez, A. S. (197). *Filosofia da práxis.* Paz e Terra.

Veiga, I.P.A. (2009). *A aventura de formar professores.* Papirus.

Veiga, I. P. A., Silva, E. F. (Ed.). (2012). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Papirus.

Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature.* UNESCO; International Institute for Educational Planning.

Wacquant, L. (2002). O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de sociologia e Política*, 19, 99-110.

Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. Cosac & Naify.

Wang, Y., & Fikis, D. J. (2019). Common core state standards on Twitter: Public sentiment and opinion leaders. *Educational Policy*, 33(4), 650-683. https://doi.org/10.1177/0895904817723739

Weber, J. F. (2006). Bildung e a educação. *Educação e Realidade*, 31(2), 117-134.

Weber, M. (1998). Ação social e relação social. In Foracchi, M. M.; Martins, J. de S. (Eds.). *Sociologia e sociedade: leituras de Introdução à Sociologia*. Livros Técnicos e Científicos Editora.

Weber, M. (2008). Ação social e relação social. In Foracchi, M. M. (Ed.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. LTC.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs.* Columbia University Press.

Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. Routledge.

Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologia de pesquisa* (2ª ed. Rev. Atual.). Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(maio/jun.), 3-9.

Zeichner, K. M. (1992). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Educa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zeichner, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, (9), 76-87.

Zeichner, K. M., Dahlstrôm, L. (Eds.). (1999). *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Westview Press.

Zeichner, K. (2005). A research agenda for teacher education. In: Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 737-759). London: Lawrence Erlbaum.

Zeichner, K. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 13-40.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS E APÊNDICE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 1

JOGO DA LIVRE ASSOCIAÇÃO ENTRE SENTIMENTOS E SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

1. Primeira fase:

a) Você deve associar as situações pedagógicas descritas na coluna da esquerda com os sentimentos da coluna da direita (para isso, coloque as letras correspondentes na frente das situações). Você pode utilizar o mesmo sentimento para mais de uma situação e vice-versa. Você pode acrescentar até três situações pedagógicas e até três sentimentos para melhor expressar sua percepção.

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS	SENTIMENTOS
1. Trabalho coletivo na escola	a. Desafio
2. Planejamento de aula	b. Vergonha
3. Executar alguma tarefa que não ajudou a planejar	c. Insegurança
4. Projeto Político Pedagógico da escola	d. Alegria
5. Conselho de Classe	e. Cumplicidade
6. Coordenação Pedagógica	f. Inferioridade
7. Preenchimento de fichas/diários	g. Resistência
8. Chegada de um novo professor concursado	h. Tristeza
9. Chegada de um novo professor de contrato	i. Tédio
10. Nosso coletivo	j. Superioridade
11. Hora de vir para a escola	k. Orgulho
12. Atividades do nosso coletivo	l. Segurança
13. A chamada formação continuada	m. Identidade
14. Hora de estudo	n. Disposição
15. Hora de ir para casa	o. Compromisso
16. Os diálogos no planejamento de atividades do nosso coletivo	p. Indiferença
17. A hora do intervalo	q.
18. Confraternização de final de ano	r.
19. Trabalhar com alguém que não simpatiza	s.
20. Planejar uma atividade e não conseguir realizá-la	Você pode acrescentar até três outros sentimentos nessa coluna
21. Aprender com os colegas do nosso coletivo	
22. Decisões tomadas pela maioria do corpo docente	
23. Demandas burocráticas	
24. Preparação da tarefa proposta por outros colegas	
25. Corpo gestor (diretor, secretária)	
26. Apoio da Unidade Regional de Ensino	
27. Dia de avaliação prevista no calendário	
28. Ausência de colegas no cotidiano da escola	
29. Dar aula	
30.	
31.	
32.	
Você pode acrescentar até três outras situações nessa coluna	

2) Segunda fase:

a) Escolha cinco situações cotidianas que você considera fundamentais para a sua constituição profissional:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a), esse questionário pretende ser mais um instrumento para reflexão, análise e perspectivas sobre seu trabalho e sua formação continuada vivenciada na escola. Sinta-se a vontade para expor seus conceitos, suas análises e seus sentimentos. Gostaria de pedir que responda as questões individualmente, pois elas serão utilizadas apenas como esclarecedoras e orientadoras do processo de estudo que visa compreender a subjetividade social da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

Agradecemos a sua valiosa contribuição.

Escola: _____
Identificação (real e/ou fictício): _____
Ciclo I ( ) Ciclo II ( ) Ciclo ( )

Histórico pessoal/profissional:

e. Escolha da profissão (motivos, interesses, opção...).
f. Qual é a sua Graduação? Pós-graduação? Fez algum outro curso de menor duração? Qual(is)?
g. Início da profissão (quando, funções, quais escolas/instituições)
h. Tempo de serviço na docência.

Questões subjetivas

bb. Quais seus sentimentos em relação a sua profissão?
cc. O que você acha da gestão da escola (direção e secretaria)?
dd. Como é organizado o trabalho pedagógico na escola?
ee. Como você e seus colegas vêem seu trabalho?
ff. E a direção, coordenação, alunos e família?
gg. Como é sua interação com os professores da escola? E com os demais servidores, pais e alunos?
hh. Para você o que é a escola?
ii. Descreva seus sentimentos em relação à escola, seus profissionais, pais e alunos.
jj. O que você espera dos demais servidores da escola? E eles de você?
kk. O que é um bom coordenador pedagógico?
ll. O que é ser um bom professor?
mm. Você se sente respeitado (a) /acolhido (a) pelos colegas?
nn. Como você percebe as relações sociais/convivenciais entre os profissionais da escola?
oo. Como você vê o trabalho coletivo?
pp. Você trabalha coletivamente? Como?
qq. Existe algum grupo na escola que realiza um trabalho coletivo? Se sim, por que isso acontece com esse grupo e não com os demais?
rr. Existe algum grupo que estuda junto?
ss. Como você percebe a formação continuada no espaço da escola?
tt. Como você percebe seu dia de estudo?
uu. Como você organiza seu estudo/planejamento/ação pedagógica?
vv. Você acredita que exista uma relação entre trabalho e estudo coletivo e prática pedagógica?
ww. Como a coordenação organiza o planejamento/estudo pedagógico?
xx. Quais as ações que foram desenvolvidas por você que considera mais significativas? Por quê?
yy. Tem algum colega que você, preferencialmente, gosta de trabalhar e/ou estudar junto? Por quê?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

zz. Houve algum momento significativo (positivo ou não), seja no seu momento de estudo, no planejamento pedagógico ou em alguma fala de colegas que provocou alguma mudança na sua forma de pensar e atuar profissionalmente? Por quê?

aaa. O que mais te marca/marcou do início de sua carreira até os dias de hoje?

bbb. Quais suas expectativas futuras em relação a você, seu trabalho e a escola?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3
COMPLEMENTO DE FRASES

Prezado (a) Professor (a),

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que surgir.

71. Eu gosto
72. O tempo mais feliz
73. Tenho interesse de saber
74. Lamento
75. Meu maior medo
76. Na escola
77. Não posso
78. Sofro
79. Fracassei
80. O estudo
81. Minha profissão
82. Meu futuro
83. O casamento
84. Tenho certeza que
85. Estou melhor
86. Algumas vezes
87. Este lugar
88. Desejo
89. Meu maior professor
90. Secretamente eu
91. Meu maior problema é
92. Minha frustração é
93. Amo
94. A felicidade
95. Considero que posso
96. Eu me esforço diariamente para
97. Acho difícil no trabalho coletivo
98. Meu maior desejo
99. Tenho muito apreço
100. Eu realmente gosto
101. Meus estudos
102. Pretendo para meu futuro
103. Tentarei mudar
104. Frequentemente, reflito sobre
105. Eu me obrigo a
106. Sempre que posso
107. Luto
108. Muitas vezes me sinto
109. O passado

110. Eu me esforço
111. As contradições
112. Minha opinião
113. Penso que as outras pessoas
114. Lar
115. Me irrito
116. Ao deitar-me
117. Os colegas
118. Aprender é
119. Quando eu era criança
120. Quando tenho dúvidas
121. Necessito
122. O futuro
123. Meu maior prazer
124. Quando vou para o trabalho
125. Meus amigos
126. Não me sinto preparado(a)
127. Necessito
128. O ser humano
129. Nosso grupo de trabalho
130. Fico deprimido (a)
131. O estudo
132. As festas/eventos
133. Minha principal ambição
134. Odeio
135. As regras/leis
136. As crianças
137. A gente
138. O outro
139. Eu
140. Penso que os demais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

APÊNDICE

PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE - CATALOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – BRASIL, 2012 – 2021

BARBOSA, Maria Nubia. **O PROEJA como espaço de formação docente.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2014.

BONAT, Ana Paula Goulart. **Professoras iniciantes nos anos iniciais:** saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente. Orientadora: Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

BORBA, Kátia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente:** um estudo com professores enfermeiros universitários. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

FELCHER, Carla Denize Ott. **Tecnologias digitais:** percepções dos professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

GOMES, Bruna Cristina Carvalho. **Uma proposta de formação colaborativa sobre o ensino de ciências:** a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional docente. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de são Carlos, 2019.

LEAL, Vânessa Soares. **A formação continuada dos professores Das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS:** um olhar sobre os processos de constituição da identidade Profissional docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MASSETO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes:** o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE CHILE

MIRANDA, Viviane Regina de. **A teoria do professor reflexivo na prática docente:** estudos bibliográficos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

MODESTO, Ester. **Docentes em serviço:** Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

OLIVEIRA, Adernar Dias de. **Formação docente em uma escola quilombola na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração.** 2021. 139 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

OLIVEIRA, Franciele Gonçalves de. **O desenvolvimento profissional docente a partir do mestrado nacional profissional em ensino de física.** Tese (Doutorado) - Instituto de Física "GLEB WATAGHIN", Universidade Estadual de Campinas-SP, 2021.

PENEDO, Daniela. **Formação e desenvolvimento profissional a partir da prática docente:** Perspectivas das professoras de educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

ROCHA, Gisele Dionísio Ferreira da. **Formação continuada de professores de matemática na EFAP:** os significados de um grupo de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SANTOS, Renata de Souza. **A situação de estudo no processo de reorganização do ensino de ciências naturais no nível médio:** implicações na elaboração conceituai de conteúdos escolares e no desenvolvimento profissional do professor. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. **Formação continuada em Geografia:** uma análise na rede municipal de ensino em Teresina/PI. Tese (Doutorado em geografia) - Programa de Pós- Graduação em Geografia, Universidade de Brasília-DF, 2019.

SILVA, Marta Alves da. **Formação do professor reflexivo com a metodologia sequência fedathi para o uso das tecnologias digitais.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2015.

USP UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PPGEHPS, São Paulo, 2019.

SOUSA, Lourenilson Leal de. **A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional:** o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **A prática reflexiva de Donald Schõn e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire:** aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

TURATTI, Maria Renata Campanha. **A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional:** o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E MAPAS

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. Ênfases da produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil 61
QUADRO 2. Modelos de Desenvolvimento Profissional 74
QUADRO 3. Síntese do capítulo 1 77
QUADRO 4. Tipos de Ação Social conforme Weber..... 82
QUADRO 5. Tipos de Coesão Social conforme Durkheim 83
QUADRO 6. Etapas principais na socialização, conforme Durkheim 84
QUADRO 7. Eixos da socialização profissional docente 92
QUADRO 8. Síntese do capítulo 2 118
QUADRO 9. Fases e estratégias metodológicas da pesquisa 124
QUADRO 10. Levantamento Documental 126
QUADRO 11. Pesquisas sobre Formação Docente, apoiadas em Shön e García, defendidas entre 2012 e 2021 127
QUADRO 12. Tópicos | Entrevista Semiestruturada..... 145
QUADRO 13. Elaboração do instrumento "Jogo de Livre Associação" 153
QUADRO 14. Síntese do capítulo 3 155
QUADRO 15. Análise síntese dos questionários | Escolas A e B 190
QUADRO 16. Síntese do capítulo 4 207

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Habilitação dos docentes da Escola A 139
GRÁFICO 2. Qualificação Avançada dos docentes da Escola A..... 139
GRÁFICO 3. Participação dos docentes na pesquisa | Escola A 140
GRÁFICO 4. Habilitação dos docentes da Escola B 140
GRÁFICO 5. Qualificação Avançada dos docentes da Escola B 141
GRÁFICO 6. Participação dos docentes na pesquisa | Escola B 141
GRÁFICO 7. Tempo de serviço dos professores atuantes nas Escolas A e B 142
GRÁFICO 8. Participação dos docentes na pesquisa | Escolas A e B 142
GRÁFICO 9. Habilitação dos Docentes | Escolas A e B 143
GRÁFICO 10. Qualificação Avançada dos Docentes | Escolas A e B 143
GRÁFICO 11. Participação nas Entrevistas e Gravações 146
GRÁFICO 12. Participação nos Questionários 147
GRÁFICO 13. Participação no Complemento de Frases 150
GRÁFICO 14. Participação no Jogo de Livre Associação 154
GRÁFICO 15. Sentimentos de desafio e compromisso..... 159
GRÁFICO 16. Média e Máximo de Desafio e Compromisso por situação | Escolas A e B 160
GRÁFICO 17. Frequência e intensidade de sentimentos Planejamento de Aula | Escolas A e B 161
GRÁFICO 18. Frequência e intensidade de sentimentos Participação em tarefa não planejada | Escolas A e B 162
GRÁFICO 19. Frequência e intensidade de sentimentos Projeto Político Pedagógico | Escolas A e B 162

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GRÁFICO 20. Frequência e intensidade de sentimentos
Trabalho Coletivo | Escolas A e B 169

GRÁFICO 21. Frequência e intensidade de sentimentos
Hora de Estudo | Escolas A e B 170
GRÁFICO 22. Frequência e intensidade de sentimentos
Coordenação Pedagógica | Escolas A e B 171
GRÁFICO 23. Fluxograma das relações interpessoais e concepções de mundo
dos professores das Escolas A e B..... 194

ÍNDICE DE MAPAS

MAPA 1. Localização do município de Goiânia, GO 130
MAPA 2. Municípios da região metropolitana de Goiânia, GO (2010) 131
MAPA MENTAL 1. Blocos de situações pedagógicas | Escolas A e B..... 159
MAPA MENTAL 2. Temas Recorrentes na Vivência Escolar | Escolas A e B. 189
MAPA MENTAL 3. Complemento de Frases | Escolas A e B 192

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A presente investigação parte da observação de que as pesquisas desenvolvidas no
Brasil no campo da Formação Docente, possuem uma lacuna razoável no que diz respeito ao papel
que as sociabilidades no ambiente escolar, exercem sobre o desenvolvimento profissional dos
docentes. Pouco se pensou sobre o sujeito professor, inserido na coletividade docente, indagandose
sobre as relações socioculturais que assumem as suas leituras, valorações, e representações
acerca do contexto escolar. A abordagem proposta enfoca, designadamente, o impacto que o
desenvolvimento profissional do docente recebe das sociabilidades estabelecidas no dia a dia da
escola, e também, as interpretações que os sujeitos fazem de si, do outro e das situações
pedagógicas inerentes ao cotidiano escolar.