



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA PATRICIA MELO MARINHO SANTOS

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO/SE**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

CLAUDIA PATRICIA MELO MARINHO SANTOS

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em
Educação da Universidade Federal de Sergipe

Orientador: Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes
Santos

SÃO CRISTÓVÃO
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237d	Santos, Claudia Patrícia Melo Marinho Desenvolvimento profissional dos professores de escolas da Rede Pública Estadual do Município de São Cristóvão/SE / Cláudia Patrícia Melo Marinho Santos ; orientador Luiz Anselmo Menezes Santos. – São Cristóvão, SE, 2023. 153 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023. 1. Educação - Sergipe. 2. Professores - Formação - São Cristóvão (SE). 3. Educação e Estado. 4. Pesquisa educacional. I. Santos, Luiz Anselmo Menezes, orient. II. Título. CDU 377.8(813.7)
-------	--

CLAUDIA PATRICIA MELO MARINHO SANTOS

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ESCOLAS DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO/SE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profº Drº Luiz Anselmo Menezes Santos (orientador)

Profª Drª Mônica Andrade Modesto (UFS)

Profª Drª Andrea Karla Ferreira Nunes (UNIT)

RESUMO

O processo de formação de professores é complexo e cercado de nuances que precisam de reflexão e análise investigativa. Neste campo da formação, muitas pesquisas têm aprofundado as discussões sobre o estudo do Desenvolvimento Profissional de Professores. O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente da rede pública de ensino do município de São Cristóvão, a partir das dimensões organizacionais e pessoais do docente. A pesquisa é de natureza qualitativa e quanto aos objetivos é definida como uma pesquisa descritiva. Para a coleta dos dados, foram aplicadas as ferramentas questionário, para reconhecimento do perfil dos participantes da pesquisa, e o que expressam sobre o seu desenvolvimento profissional; e entrevista, com as coordenadoras da escola. A análise de dados se constituiu referenciada pela Análise de Conteúdo, com tratamento e categorização das informações obtidas. Os participantes da pesquisa foram os professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos do município de São Cristóvão/SE, especificamente da região do bairro Rosa Elze, compondo um total de seis escolas. Os resultados obtidos indicam que os fatores organizacionais que mais influenciam o desenvolvimento profissional docente são a baixa oferta ou a ausência de cursos de formação nas áreas de interesses dos professores, as condições físicas e de acesso aos cursos oferecidos e a qualidade da formação continuada e de seus formadores. Na dimensão pessoal, as maiores influências ao desenvolvimento profissional estão relacionadas à questão familiar, tempo para se dedicar às formações e motivação para imbricar-se em processos de desenvolvimento. Essa pesquisa traz contribuições ao campo da formação docente, ao sistema educacional estadual sergipano e demais sistemas educacionais, pois pode tornar-se parâmetro para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento Profissional; docência; profissão.

ABSTRACT

The teacher training process is complex and full of nuances that require reflection and investigative analysis. In this field of teacher training, many studies have deepened discussions on the study of teacher professional development. The general objective of this research was to investigate the factors that influence the professional development of teachers in the public school system in the municipality of São Cristóvão, based on the organizational and personal dimensions of the teacher. The research is qualitative in nature and in terms of its objectives it is defined as descriptive research. To collect the data, a questionnaire was used to identify the profile of the research participants and what they said about their professional development, and an interview was conducted with the school coordinators. Data analysis was based on content analysis, with the information obtained being treated and categorized. The participants in the research were elementary school, high school and youth and adult education teachers from the municipality of São Cristóvão/SE, specifically from the Rosa Elze neighborhood, comprising a total of six schools. The results obtained indicate that the organizational factors that most influence teachers' professional development are the low supply or absence of training courses in teachers' areas of interest, the physical conditions and access to the courses on offer and the quality of the continuing training and their trainers. In the personal dimension, the greatest influences on professional development are related to family issues, time to dedicate to training and motivation to get involved in development processes. This research contributes to the field of teacher training, the state education system in Sergipe and other education systems, as it could become a parameter for future research.

Keywords: Continuing training; Professional Development; teaching; profession.

A Deus, ao meu esposo Cleverton Nunes, às minhas filhas Letícia Melo e Beatriz Melo, ao meu filho Davi Vitor Melo. Aos meus pais Jonas Marinho e Adelma Resende Melo Marinho, toda a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Chegar ao fim deste longo, desafiante e gratificante percurso é, por si só, uma conquista que não teria conseguido concretizar sem o apoio de todos os que comigo compartilharam as angústias e as descobertas, os avanços e recuos inerentes a um trabalho desta natureza. Assim, quero deixar expressa a minha gratidão:

Ao Professor Doutor Luiz Anselmo Menezes Santos, que orientou este trabalho, problematizando, ouvindo, encorajando.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou, muito em especial aos meus pais, meu esposo, irmãs, cunhados e cunhada que sempre estiveram presentes, ajudando a suportar as ausências e impaciências desta mãe, contribuindo para o bem-estar e garantia das rotinas familiares.

Aos queridos amigos Julianna Britto e Antônio Hamilton, pelas animadas discussões, críticas e sugestões que tanto ajudaram a tornar menos solitário este percurso. Ao grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente – INTERAÇÃO.

Às amigas Lilian Maria, Helenice Santos e Liliane Gracianne Fonseca, pela amizade que me fortalece.

Agradeço também a todos os diretores, diretoras, coordenadoras e professores das escolas que participaram dessa pesquisa, suas contribuições tornaram possível a realização desta, muito obrigada.

Por fim, dedico este trabalho a meu esposo Cleverton e a meus filhos Leticia, Beatriz e Davi Vitor, a minha alegria e inspiração.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios da formação dos professores.....	27
Figura 2 – Etapas do desenvolvimento profissional.....	32
Figura 3 – Análise de Conteúdo	55
Figura 4 – Diretorias Regionais do Estado de Sergipe	59
Figura 5 – Diretoria Regional de Educação (Área 8).....	60
Figura 6 – Praça São Francisco, São Cristóvão/SE.....	60
Figura 7 – Mapa geográfico do Estado de Sergipe e a localização de São Cristóvão/SE	61
Figura 8 – Dados da Escola Estadual Professora Clarice da Silva.....	62
Figura 9 – Dados da Escola Estadual Professora Neyde Mesquita.....	63
Figura 10 – Dados da Escola Estadual Professora Nomélia Araújo Melo.....	64
Figura 11 – Dados da Escola Estadual Professor Armino Guarani.....	65
Figura 12 – Dados da Escola Estadual Professora Glorita Portugal	65
Figura 13 – Dados do Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha.....	66
Figura 14 – Fases da Carreira	88
Figura 15 – Etapas da Carreira	89
Figura 16 – Processos de desenvolvimento profissional	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Periódicos	47
Quadro 2 – Distribuição das respostas sobre aspectos das Fases do Desenvolvimento Profissional (formação inicial, exercício da profissão, aposentadoria)	96
Quadro 3 – Distribuição de respostas dos docentes sobre o desenvolvimento organizacional da escola	101
Quadro 4 – Distribuição de respostas dos docentes sobre a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional	105
Quadro 5 – Distribuição de respostas dos docentes sobre a individualização profissional	109
Quadro 6 – Distribuição das respostas sobre os aspectos das Fases do Desenvolvimento organizacional da escola	120
Quadro 7 – Distribuição das perguntas relacionadas à categoria Fases de desenvolvimento profissional	124
Quadro 8 – Distribuição das respostas das coordenadoras pedagógicas relacionadas à dimensão pessoal	128
Quadro 9 – Distribuição de respostas quanto à individualização profissional	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de questionários entregues e questionários recebidos	71
Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de docentes por sexo	72
Gráfico 2 – Número de docentes por componente curricular	72
Gráfico 3 – Tempo de docência	73
Gráfico 4 – Quantidade de vínculos empregatícios	73
Gráfico 5 – Formação acadêmica	74
Gráfico 6 – Percentual de identificação com a profissão	75
Gráfico 7 – Percentual sobre o desenvolvimento da Gestão Escolar	76
Gráfico 8 – Percentual do posicionamento dos docentes quanto à Formação na escola	76
Gráfico 9 – Posicionamento a respeito da formação continuada na escola	77
Gráfico 10 – A profissionalização docente na instituição onde trabalha	78
Gráfico 11 – Quanto à assessoria pedagógica	78
Gráfico 12 – Quanto ao desenvolvimento do trabalho na pandemia.....	79
Gráfico 13 – Quanto à Formação Autônoma.....	80
Gráfico 14 – Relação entre a formação recebida e o ensino na escola	80
Gráfico 15 – Contato com a prática docente na graduação	81
Gráfico 16 – Relação entre Teoria e Prática.....	82
Gráfico 17 – Fatores que impossibilitam o desenvolvimento profissional.....	82
Gráfico 18 – Fatores que impedem a participação em formação continuada	83
Gráfico 19 – Influência da família no desenvolvimento profissional.....	84
Gráfico 20 – Condições de saúde	84
Gráfico 21 – Avaliação do trabalho da docência.....	85
Gráfico 22 – Representação Gráfica do sexo dos participantes	94
Gráfico 23 – Representação Gráfica do tempo de serviço dos participantes	94
Gráfico 24 – Representação Gráfica da formação acadêmica dos participantes	95
Gráfico 25 – Representação Gráfica das etapas da carreira (o início).....	98
Gráfico 26 – Fases da vida dos professores de escolas de São Cristóvão /SE	114
Gráfico 27 – 1ª Etapa da carreira	115
Gráfico 28 – 2ª Etapa da carreira	116
Gráfico 29 – 3ª Etapa da carreira	116
Gráfico 30 – 4ª Etapa da carreira	117
Gráfico 31 – 5ª Etapa da carreira	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DRE	Diretorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERAÇÃO	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEDUC	Secretaria de Educação, Desporto e Cultura
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe
SIPPE	Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	22
3	EM TORNO DOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	31
4	REVISÃO DE LITERATURA: as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores	47
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
6	PERFIL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES: análise dos questionários	69
7	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: interpretação das entrevistas	86
8	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: a assessoria pedagógica na interpretação dos dados da entrevista com as coordenadoras pedagógicas	119
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A – TERMO DE INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE	146
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS DOCENTES	151
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS	153

1 INTRODUÇÃO

A docência é considerada uma ação complexa porque muitos desafios são enfrentados pelo profissional para ser e tornar-se professor. Formar-se para formar pessoas é uma tarefa que representa essa complexidade não só porque trabalha na elaboração e trato do conhecimento, mas também porque se envolve com a diversidade das individualidades dos sujeitos e das diversas situações sociais que se encontram no âmbito escola. É uma ação que necessita de planejamento, assessoria, acompanhamento e avaliação.

Nesse campo de complexidade, o processo formativo do professor também se torna um fenômeno igualmente complexo. Alguns fatores como as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, os avanços tecnológicos e científicos e a internacionalização da economia impuseram novas exigências à formação de professores. O crescente avanço do cenário tecnológico, de questões educacionais e sociais atuais, fomentaram nas últimas décadas a produção de pesquisas acerca da formação docente com seus desafios e novas formas de atuação.

Diante dessas mudanças educacionais, os estudos sobre a formação docente, há algum tempo, vêm apresentando a necessidade de uma formação contínua (Marcelo, 2021; Pacheco-Salazar; Marcelo, 2022; Flores, 2004; Day, 2001, 2004, 2007b; Mizukami, 2018), por meio de processos individuais ou coletivos, nos quais os professores adquiram ou melhorem seus conhecimentos. Nessa perspectiva de formação continuada, o processo de formação de professores se concretiza ao longo da carreira caracterizando-se como um processo contínuo.

Com efeito, o contexto de trabalho em que nos ancoramos e atuamos, os processos de socialização profissional que aí se desenrolam, as funções exercidas no seio da organização e as relações profissionais e pessoais que se geram conduziram-nos inevitavelmente a um cenário de permanente inquietação e interrogação.

Muitas discussões a respeito da formação docente se realizaram ao longo das últimas décadas no Brasil. Algumas das principais bases legais que regulamentam essa formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2004-2014), a Resolução nº 2 (1º/07/2015) e as recentes discussões sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil, 2009) apontam para uma formação ao longo da carreira. Essa formação inicia-se nos cursos de Licenciatura plena, com duração de 4 anos, seguida de formação continuada, seja por especializações, mestrados, doutorados ou cursos de preparação em exercício na carreira.

Este reconhecimento legal da formação inicial e continuada dos professores foi um dos marcos da formação docente no Brasil. Apesar da fragilidade na execução da lei, no que diz respeito ao acesso à formação continuada pelos docentes, existe a garantia dessa formação com o objetivo da melhoria do ensino e consequente aprendizagem dos alunos.

Para que essa melhoria seja alcançada, a formação continuada dos professores tem sido analisada como um processo de desenvolvimento profissional e essa perspectiva tem procurado compreender as concepções, os saberes, a identidade e as práticas do professor num processo contínuo. Nesse processo, quatro áreas de investigação se destacam na compreensão da formação de professores: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. A integração entre esses quatro elementos permite o desenvolvimento profissional relacionado à melhoria das condições de trabalho e maior autonomia e capacidade de ação individual e coletiva dos professores principalmente na escola.

Tornando-se o objeto de estudo desta pesquisa, a formação continuada será discutida a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores e suas implicações na ação docente. Abordaremos a profissão docente como uma construção que evolui ao longo da carreira e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.

Dentro desse objeto de estudo, é possível explicar as delimitações realizadas para a construção do tema desta pesquisa. Esta se dedicará à investigação do desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública estadual de ensino do município de São Cristóvão no Estado de Sergipe em duas dimensões: a dimensão organizacional e a pessoal da profissão. Fizeram parte da pesquisa professores e coordenadores que atuam no ensino fundamental, anos iniciais e finais, de seis escolas do Bairro Rosa Elze, na cidade de São Cristóvão em Sergipe. A presente pesquisa está sob a responsabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS), desenvolvida no Programa de Pós Graduação de Educação (PPGED) e articulada à linha de pesquisa Formação e prática docente e ao Grupo de Pesquisa Formação e atuação docente – INTERAÇÃO, coordenado pelo professor Dr. Luiz Anselmo Meneses Santos, que investiga a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

A produção científica construída pelo grupo, como artigos, projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dissertações e teses (em construção), tem sido realizada com a finalidade de investigar como os docentes percebem o seu desenvolvimento ao longo da carreira e como adquirem e aperfeiçoam seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, em busca da melhoria da qualidade da educação escolar de seus alunos. As pesquisas realizadas foram construídas com

a participação dos docentes da rede pública municipal de Aracaju e as pesquisas em andamento contam com a participação dos docentes da rede particular de ensino aracajuana.

De acordo com essa base teórica, a formação de professores deve favorecer o seu desenvolvimento profissional contribuindo para uma consequente melhoria da prática pedagógica. Essa formação deve ser compreendida como um processo contínuo, porque formar-se “é um processo de toda a vida. Enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, humanizarmo-nos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 369).

A formação é vista como processo de desenvolvimento humano que, entre seus próprios conhecimentos e a dos outros, associa um conjunto de conhecimento às suas trajetórias de experiências pessoais. Essa formação, que se constrói numa caminhada contínua, não se restringe à escola, à sala de aula ou a um determinado curso, porque os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional.

Em pesquisa realizada por Santos, Santos e Souza (2021), os dados pesquisados revelaram que “as pesquisas mais comuns relacionadas à formação inicial dos professores se concentravam aos estágios de ensino e suas características [...]” as quais são destacadas pelos autores: o comportamento dos sujeitos, as estruturas, conteúdos pré-estabelecidos, além de contextos práticos de formação. Alguns aspectos se destacam quando se observa a etapa de estágio no desenvolvimento profissional docente, primeiro a inserção inicial e socialização na profissão e, segundo o entendimento de que os alunos que irão ensinar possuirão as mesmas dificuldades e habilidades que eles por já haverem passado pela experiência como alunos.

Esses dados revelam a necessidade de investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores nas dimensões organizacionais e pessoais, uma vez que são dimensões que interferem diretamente no desenvolvimento da profissão docente, principalmente em sua inserção na carreira e acompanhamento profissional, à medida que o professor se estabelece ou não na carreira. Nesse sentido, a formação inicial tem um importante lugar no processo de desenvolvimento profissional, à medida que as propostas teórico-metodológicas formais permitem que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências passadas e presentes, tanto intuitiva quanto empiricamente (Pereira; André, 2017).

Essa trajetória docente, inicial e ao longo da carreira, assim como seu desenvolvimento profissional, não é linear. Segundo Huberman (2000), os professores passam por etapas que situam, mas não determinam, as fases da profissão docente, conhecidas como ciclo vital. Em um breve resumo, as etapas foram descritas assim: a) Iniciação, período de entrada na carreira;

b) Estabilização, nela, o professor já tem segurança para lidar com as situações do ensino; c) Experimentação ou diversificação, fase em que não é igual para todos os professores, uns procuram o aperfeiçoamento profissional, outros buscam promoção profissional ou ainda uma fase que traz um sentimento de rotina; d) A quarta etapa representa a busca por uma situação profissional estável e a última, preparação para a aposentadoria.

Nesse contexto de atuação docente, de contextos escolares diversos e de políticas públicas fragilizadas, faz-se necessário conceber a formação continuada como espaço de reflexão em que o desenvolvimento profissional se constitui de etapas reflexivas desde a formação inicial às fases que se seguem ao longo da carreira.

Na busca por compreender esse contexto, essa pesquisa traz como temática o desenvolvimento profissional docente que, para García (2009, p. 7) é entendido “como um processo individual e coletivo, que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” Ainda segundo García, a construção teórica a respeito do conceito de desenvolvimento profissional tem se modificado durante a última década, “sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar”.

Para compreender o desenvolvimento profissional docente, Vaillant e Marcelo (2012) confirmam que este processo é contínuo e ocorre durante toda a trajetória profissional do professor, pois é necessário um desenvolvimento no decorrer de toda atividade docente, além da formação inicial e da experiência adquirida ao longo da carreira.

Na construção desse processo, duas dimensões influenciam o desenvolvimento docente: a pessoal e a organizacional (García, 1999). Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: as relações familiares, as crises pessoais, etc. O ambiente organizacional, para o autor, influencia a carreira profissional através das regulações da profissão, dos estilos de gestão, das expectativas sociais etc.

Considerando a importância da análise dessas dimensões para o desenvolvimento profissional docente e para contribuir com a área da formação de professores, elaboramos nosso problema de pesquisa com base nas dimensões pessoais e organizacionais, sustentados por García (1999). Desta forma, chegamos ao seguinte questionamento: Quais fatores influenciam o processo de desenvolvimento profissional dos professores da rede pública estadual de ensino do município de São Cristóvão/Sergipe? A partir dessa sentença, elaboramos o seguinte objetivo geral dessa pesquisa: Descrever o desenvolvimento profissional docente de escolas públicas de ensino do município de São Cristóvão nos aspectos organizacionais e pessoais da

profissão. Buscaremos respostas à pergunta, a partir dos seguintes objetivos específicos: Identificar o perfil dos docentes com relação ao desenvolvimento profissional, em diferentes áreas do conhecimento. Traçar uma análise temporal das fases de desenvolvimento profissional e as fases de carreira dos docentes, identificando os fatores que influenciam no desenvolvimento profissional. Verificar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação inerentes ao desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa.

Dito isto, destaco os motivos que me influenciaram na escolha do tema: a ampliação do conhecimento a respeito da formação docente ao longo da carreira, a oportunidade de conhecer o processo do desenvolvimento profissional docente em sua prática e contribuir com a produção científica na área da educação. Investigar o que os professores e coordenadores da rede de ensino do município de São Cristóvão revelam acerca do processo de desenvolvimento profissional dos professores no que diz respeito aos aspectos organizacionais e pessoais.

Definido o problema de pesquisa e os objetivos, realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe/UFS, no período de 26 a 28 de fevereiro de 2022. Na pesquisa, filtramos as Dissertações e Teses pelo descritor *formação de professores* e, para garantir o maior número possível de pesquisas, não delimitamos ano de publicação. Assim, foram filtradas 97 dissertações no período de 2007-2021 e 18 Teses publicadas no período de 2013 a 2020, anos apresentados pelo portal. Para localização das pesquisas que tivessem sido realizadas nas escolas do bairro Rosa Elze, lemos o resumo, mas quando não explicitado neste, partíamos para a identificação no corpo do texto. Das 97 dissertações encontradas e das 18 Teses publicadas, nenhuma foi realizada na região metropolitana da cidade de São Cristóvão ou em seus bairros, nem mesmo próximos à UFS, que está localizada no bairro da presente pesquisa. A ausência de pesquisas no portal de produções científicas da universidade localizada na cidade de São Cristóvão mostra a importância dessa pesquisa no campo da formação de professores no bairro onde se localiza a UFS.

Realizamos também pesquisa no Portal Periódicos da CAPES (em língua portuguesa, períodos revisados por pares e também sem delimitação de ano de publicação) no período de 03 a 05 de março de 2022. Seguimos o mesmo procedimento realizado na BDTB/UFS para identificação dos artigos que tivessem investigado as escolas do bairro em destaque nesta pesquisa, independente da área de pesquisa, na expectativa de encontrar pesquisas que já tivessem sido realizados nessas escolas. No portal da CAPES, inserindo os descritores *escolas*

de São Cristóvão, foram encontradas 284 pesquisas. Dessas, apenas 03¹ foram realizadas em escolas na cidade de São Cristóvão/SE. Realizamos a mesma sistematização de seleção das pesquisas: lemos o resumo e, quando o(s) nome(s) da(s) escola(s) participante(s) da pesquisa e o local onde foram realizadas não era(m) localizado(s), partíamos para a identificação dessas informações no corpo do texto. A primeira pesquisa, publicada em 2012, reproduziu uma experiência em astronomia na escola Instituto Federal de Sergipe (IFS), no campus de São Cristóvão, porém não está localizado no bairro Rosa Elze. A segunda, publicada em 2017, foi realizada em duas escolas da cidade, uma localizada em sua sede, na Escola Estadual Deputado Elísio Carmelo, e a outra na Escola Municipal Raimundo Francisco dos Santos, única escola localizada no bairro Rosa Elze, no Conjunto Luiz Alves. A última pesquisa, de natureza biográfica, foi realizada com professoras de escolas rurais que atuaram nas décadas de 1930 a 1950, no povoado Pita, em São Cristóvão. O fato de não localizarmos pesquisas, nesses dois portais de publicação acadêmica, acentua a importância dessa pesquisa.

Um outro ponto de relevância dessa pesquisa é o resgate de estudos anteriores da formação da docência no Brasil e no município de São Cristóvão/SE, trazendo reflexões a respeito da trajetória histórica da formação dos professores no âmbito nacional e local. Buscamos ainda descrever como é planejado o processo de formação continuada nas escolas que participaram da pesquisa, quais perspectivas de formação continuada são compreendidas pela escola, quais as motivações para o planejamento e a realização das formações. Essa pesquisa pretendeu ainda destacar possíveis soluções encontradas pelas escolas investigadas, no que diz respeito à formação continuada dos professores. Da mesma forma, poderemos conhecer se há ausência dessa formação e o contexto em que se configura.

O impacto social proporcionado por esta pesquisa está no fato de pretender estabelecer parâmetros de formação continuada, visando a melhoria profissional e consequente melhoria na qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

No âmbito ético, esta pesquisa apresentará risco mínimo para os participantes, poderá ser produzido em um grau de constrangimento no momento das respostas do questionário e entrevista ao informar dados pessoais e profissionais, bem como contato direto com o

¹ SILVA, J. S.; CARVALHO, M. E. S. Um olhar sobre a práxis de educação ambiental: os projetos de educação ambiental formal no município de São Cristóvão/Sergipe. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 94-105, 2017. DOI: 10.5902/2236499416777. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/16777>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS *et al.* O projeto Eratóstenes: a reprodução de um experimento histórico como recurso para a inserção de conceitos da astronomia no ensino médio. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 29, n. 3: p. 1137-1174, dez. 2012.

SILVA, R.; MESQUITA, I. M. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 4, p. 1345-1371, 23 dez. 2018.

pesquisador no seu ambiente de trabalho. Considerando essas questões, e dentro dos aspectos éticos indispensáveis, o contato com o participante fora intermeado com antecedência pela gestão da escola. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi entregue antecipadamente a cada participante, assim como o cronograma e os instrumentais da pesquisa para que tivessem ciência do processo em que iriam participar. Todos os participantes tiveram a garantia do sigilo de suas identidades e estes poderiam acessar o relatório final da pesquisa para sua avaliação.

Em termos de estrutura, essa dissertação está composta pelas seguintes seções: Na primeira, apresentamos a problemática e a justificativa da pesquisa; o problema; o objetivo geral, os objetivos específicos e a descrição dos caminhos metodológicos, que serão seguidos com o objetivo de discutir os objetivos propostos.

Na segunda seção, consta a fundamentação teórica, a partir dos autores que discutem a temática investigada. Abordamos o desenvolvimento profissional docente, apresentando as perspectivas e construções teóricas que estão sendo elaboradas sobre o tema. Já na terceira, contemplamos os caminhos metodológicos, apresentando a natureza de abordagem da pesquisa; o campo empírico e os participantes da pesquisa; os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise de dados, com base nos autores que tratam desta temática, principalmente das contribuições teóricas de Carlos Marcelo García (1999), partindo de reflexões a partir do seu livro Formação de professores: para uma mudança educativa.

Na quarta seção, detalhamos a análise dos dados gerados na pesquisa, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Essa análise nos orientou na organização dos dados, através do instrumento de pesquisa questionário e da técnica entrevista, realizada com os professores participantes à luz do nosso aporte teórico que embasa a reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente nas dimensões organizacionais e pessoais.

Vale ressaltar que todas as informações geradas por esta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (gravações, entrevistas) ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora e do orientador, pelo período de mínimo 5 anos. Nada será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Cientes da contribuição de que esta pesquisa pode oferecer à formação docente e a seu processo de desenvolvimento profissional, acreditamos que as reflexões apresentadas, os dados

coletados e analisados podem contribuir para guiar planos de formação docente a partir da observação das etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo da formação docente. Reconhecemos as limitações próprias de um trabalho de natureza acadêmica, bem como das reservas face à pequena dimensão do grupo de sujeitos envolvidos. No entanto, esperamos que os indícios levantados sirvam de estímulo para que mais investigações sejam realizadas sobre a temática.

2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Apresentamos, nesta sessão, o contexto da formação docente no Brasil e algumas discussões sobre avanços e retrocessos que, de alguma forma, influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. O grupo de pesquisa ao qual esse estudo está sincronizado tem pesquisado a respeito do objeto formação docente já há algum tempo.

Temos construído estudos que apontam para a necessidade de mudanças na perspectiva educacional brasileira, visto que a sociedade se encontra cada vez mais heterogênea. A formação continuada de professores encontra-se no centro das discussões acadêmicas há algum tempo, afinal, a legislação prevê a necessidade da formação docente em serviço. A formação continuada traz ainda o desafio de compreender, refletir e construir ações que respondam às questões que o exercício docente demanda. São diversos esforços para permitir que os estudantes se conscientizem socialmente e tornem-se capazes de obter conhecimentos teóricos, práticos e concretos e cumpram os seus papéis como cidadãos que devem refletir e reconstruir as suas realidades.

Grandes desafios como as transformações ocorridas na sociedade ao longo das últimas décadas, principalmente as de ordem tecnológicas e de comunicação, também têm influenciado diretamente na construção de políticas de formação de professores anteriores à pandemia do SARS-CoV-2 (2019-2021), intensificada durante o processo de distanciamento da escola e após, quando foram retomadas as aulas presenciais. Dado esse cenário, há mudança social em diversos aspectos, como o avanço tecnológico e o momento pandêmico mundial, a partir dos quais podemos refletir sobre uma formação profissional continuada numa perspectiva de grandes desafios e complexas discussões. No entanto, parece ser unânime esta formação, necessária e urgente, para que se compreenda o contexto em que a escola está inserida e assim possa se organizar na elaboração de um planejamento capaz de responder às questões que inquietam a escola.

Para compreendermos a formação continuada no Brasil, realizamos uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de trazer uma breve retrospectiva da construção desse processo e suas reflexões nessa etapa da formação na atualidade. Seleccionamos as pesquisas realizadas nos últimos dez anos porque a legislação a respeito da formação continuada de professores é recente. A filtragem desse tempo permite conhecer os debates anteriores, os que se seguiram durante a elaboração da legislação e as discussões atuais. O tempo delimitado foi então de 2012 a 2022, o local da pesquisa foi o Portal Periódicos da Capes, realizada em 9 de junho de 2022. Filtramos 252 artigos revisados por pares, que traziam a temática formação de professores. Os

descritores inseridos foram: formação de professores no Brasil, o idioma português, assunto formação de professores. Os artigos apresentaram diversos temas entre eles: a influência das políticas externas na elaboração das leis brasileiras para a formação de professores, a legislação brasileira sobre formação, perspectivas e impasses da formação, formação de professores de áreas específicas como os de história e química, dentre outras abordagens.

Analizamos os artigos, principalmente pelo título e resumo. Após identificado o artigo que trazia a história da formação docente no Brasil, sem apresentar uma formação específica, história ou química, organizamos o conhecimento sobre a formação de professores assim: o aspecto histórico da formação inicial, da formação continuada e, mais recentemente, do desenvolvimento profissional.

Quanto às escolas normais, Gatti (2010), em uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores, confirma que as escolas normais foram os primeiros espaços de formação de professores. Em uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, a autora afirma:

[...] lembramos que a formação de docentes para o ensino das "primeiras letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (Gatti, 2010, p. 1356).

É importante ressaltar que, até os anos de 1930, a conjuntura social, política e econômica que predominou não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar: o federalismo descentralizado.

“O Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxe ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do país, as quais organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas” (Scheibe, 2008, p. 43).

Apenas com a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, a formação dos professores começa a acompanhar de perto a expansão nesse mesmo ritmo.

Com a expansão desse novo ideário político, a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para

o Magistério (CEFAM). Esses centros foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas e na formação dos professores, no preparo dos docentes para pré-escola e séries iniciais, funcionavam em período integral, com cursos de duração de quatro anos. Os estudantes recebiam uma bolsa de um salário mínimo e o público prioritário eram os estudantes oriundos de escola pública. Os professores que ministravam aula nesses centros tinham horários específicos para planejamento e aperfeiçoamento, com apoio de um Coordenador Pedagógico (Melo; Santos, 2020).

Observando esse quadro da formação inicial, vemos como a formação continuada surge como garantia à formação docente em serviço. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996) advoga que seja assegurado ao profissional da educação “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (Brasil, 1996, Art. 67) e a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996, Art. 87). Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, a Lei revela, em três artigos, a preocupação com a formação continuada dos professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996).

A respeito da formação continuada, Silva (2015) destaca que, enquanto as discussões acerca do local e da natureza dos cursos de formação inicial de professores eram evidenciadas, inclusive gerando embate entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades e Institutos de Educação, as reflexões acerca da formação em serviço dos professores da escola básica eram praticamente imperceptíveis. Porém, ganharam força com a promulgação da LDBEN (1996). Gatti (2010) afirma que a nova LDBEN veio provocar especialmente os poderes públicos quanto à formação continuada. Ainda segundo a autora, a Lei reflete um período de debates sobre a questão da importância dessa etapa da formação dos professores. Vê-se, a partir da indicação de capacitação em serviço, uma expansão de forma exponencial da oferta de programas ou cursos de educação continuada a partir desse período.

Alguns dos programas de formação continuada foram implantados para atender às exigências das novas diretrizes. Vejamos a seguir algumas propostas e programas de formação que foram, e alguns continuam sendo, estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil. De acordo com o site do MEC, o primeiro Programa a ser ofertado no ano de 1997

foi o e-Proinfo, que se trata de um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permitia a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Outro programa com o princípio de formação continuada pautada em competências e produzido pelo MEC foram os “Parâmetros Curriculares em Ação”, desenvolvidos a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de “[...] incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos” (Fundação Victor Civita, 2011).

O programa, dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino, orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.

Outros programas tinham objetivos de formação mais específicos como o PROFORMAÇÃO, que era destinado aos professores com o Magistério e que lecionavam nas séries iniciais, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2000, para formação continuada dos professores da rede pública, tinha como objetivo proporcionar estudos, tendo como base transformações ocorridas, a partir de 1985, nas metodologias do ensino da leitura e da escrita, com a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Os programas citados representam apenas uma parte dos que foram criados para atender à demanda da necessidade de formação dos professores, há outros que também foram criados e ainda em vigor nesse momento. O objetivo foi trazer à luz os diversos objetivos e metas criados pelos programas, a fim de proporcionar ao docente a formação em exercício. Os desafios encontrados para essa formação são: disponibilidade de tempo do docente para participar das formações ou programas, por causa da jornada de trabalho; os locais onde são realizadas as formações (distância, financiamento ao acesso, condições físicas do ambiente); a qualidade das formações; e os temas abordados distantes das questões que desafiam o trabalho docente diariamente.

Por conta disso, há algum tempo, as discussões em relação à formação docente vêm fomentando muitos questionamentos e possíveis direções para o desenvolvimento profissional docente. Esclarecendo sobre as discussões e objetivos da formação docente, García (1999),

apresenta sete princípios que devem nortear essa formação. Esses princípios já traziam a necessidade dessa formação não se esgotar na formação inicial. Logo no primeiro princípio, o autor afirma a condição de continuidade da formação docente, pois, segundo o autor, esse desenvolvimento é uma aprendizagem interativa, acumulativa e que combina uma variedade de formatos de aprendizagem, princípios que devem nortear essa formação.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. O processo de mudança está relacionado à ativação de novas aprendizagens, facilitando o ensino e a aprendizagem do aluno. A inovação e desenvolvimento curricular fazem parte do mesmo processo de mudança e são vistos como processos de melhoria da educação. O terceiro princípio trata da necessidade de ligar o processo de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, como contexto favorável para a aprendizagem dos professores.

O quarto traz a necessidade da articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. No quinto princípio, vê-se que a discussão entre a articulação teoria e prática não são recentes, pelo contrário, o autor já apresentava essa articulação como indispensável à formação docente. O sexto traz a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido quando se desenvolve. É a forma como o conhecimento é transmitido. No último princípio, o autor destaca a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Isso implica que o processo de ensinar a aprender não é homogêneo, cada professor ou grupo desenvolve sua própria capacidade e potencialidade.

Os princípios mostram como os desafios da formação docente são temas discutidos há muito tempo e que as políticas educacionais influenciam diretamente os avanços e superação de grandes desafios da formação docente. Abaixo um resumo dos princípios mencionados.

Figura 1 – Princípios da formação dos professores

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em García (1999).

Reconhecemos que muitos fatores interferem e influenciam na formação continuada dos professores. Como já dito anteriormente, esta pesquisa abordará duas dimensões que envolvem diretamente a profissão docente, a dimensão organizacional e a dimensão pessoal. Nos documentos analisados, vimos que a preocupação com a abordagem organizacional do trabalho docente – execução e cumprimento de planejamento, elaboração de calendário letivo, cumprimento de carga horária etc. – já está presente nos documentos legais e normativos da educação brasileira. No entanto, a análise da dimensão pessoal do trabalho docente e sua influência no desenvolvimento profissional deste é mais recente na legislação brasileira, mais especificamente nas Diretrizes curriculares para a Formação Continuada de Professores de 2015.

Apesar disso, o desenvolvimento profissional docente, nessas duas dimensões, já vem sendo discutido há algum tempo. Essa concepção de desenvolvimento profissional, vista como um processo contínuo, foi trazido para a nossa legislação e 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 (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No contexto brasileiro, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Baseado nessa política de formação, nos últimos anos, muitos projetos têm surgido voltados para melhorias do ensino e da aprendizagem e incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores.

O desenvolvimento profissional que trazemos aqui tem em sua essência um caráter de aprofundamento que só pode ser melhorado a partir da experiência. Mas essa evolução precisa se fazer diante de um planejamento e monitoramento através de políticas públicas que proporcionem ao professor, em exercício, o seu desenvolvimento ao passar dos anos.

[..] a necessidade de tempo para amadurecimento intelectual de modo que o professor possa estabelecer conexões entre os conhecimentos anteriores e os do momento em que as ações ocorrem, este autor termina por evidenciar a necessidade de políticas voltadas para o trabalho docente e, do mesmo modo, políticas que coloquem a formação do professor dentro de uma agenda institucional e de sistema que permaneça ao longo da carreira (Oliveira *et al.* 2018, p. 26).

Essa perspectiva de inserção do professor em um sistema que favoreça o seu desenvolvimento profissional significa que este não evoluirá sempre sozinho, mas com os seus pares, a partir da troca de experiências e reflexões, possibilitando assim para ambos a construção de novas aprendizagem profissionais, trocas de experiências, interações sociais, baseadas em metas para alcançar o aperfeiçoamento profissional em ambientes formais e informais (García, 2009). E nesse aspecto, a dimensão organizacional da formação é fundamental porque essa reflexão deve ser analisada também a partir de pesquisas sobre os efeitos das atividades formativas nas organizações de ensino.

Para Zeichner (2009, p. 26) “[..] precisamos de pesquisas sobre questões organizacionais relacionadas aos cursos de formação docente, tais como aquelas que discutem os efeitos das atividades em grupo sobre a aprendizagem e o desempenho docentes”. O autor reconhece ainda que, observando a organização que forma os professores, conhecemos pouco sobre o contexto de formação nos cursos de Licenciatura. Sua pesquisa sobre a formação docente nos Estados Unidos suscita questões que a pesquisa em educação no Brasil também tem questionado. As questões que serão abordadas nessa pesquisa também foram abordadas pelo autor quanto à questão da formação realizada na escola.

Faz diferença se a formação acontece em uma escola ou em um campus de universidade, pessoalmente ou online, via educação a distância? Existem

condições específicas para se conduzir a formação docente a distância relacionada à realização de certos objetivos para a aprendizagem do professor? O caráter e a qualidade da supervisão e do apoio fornecidos aos licenciandos e estagiários pelos supervisores, alunos da pós-graduação da universidade, são diferentes daqueles fornecidos pelo corpo docente, doutorandos ou professores auxiliares? Como é que determinados tipos de oportunidades de desenvolvimento profissional para formadores influenciam a formação e a supervisão dada aos alunos (por exemplo, treinamento e apoio para supervisores de estágio)? Que tipo de profissional, em um curso de formação docente, seria mais eficiente na preparação de professores para trabalhar em escolas atendendo alunos com desempenho insuficiente? (Zeichner, 2009, p. 25).

Os questionamentos levantados apontam em direção ao que muitos autores afirmam: o estudo sobre a formação docente é complexa e recente, por isso, muitos desafios são colocados frente à pesquisa nessa formação. Segundo Zeichner (2009), os principais desafios são, em primeiro lugar, a construção do banco de dados atualizado e específico, detalhando informação sobre quem entra nos diversos tipos de curso de formação inicial, os requisitos do currículo nesses cursos e onde os graduados por vários cursos lecionam e por quanto tempo permanecem, é o lugar lógico para direcionar imediatamente novos recursos.

Para o autor, já existem muitos dados sobre formação docente, mas estes precisam ser coordenados e disponibilizados para os pesquisadores. Um segundo lugar a ser focado inicialmente são as fundações e as agências de financiamento do governo, para que sejam feitos investimentos estratégicos em alguns dos estudos como os que foram identificados pelo autor, investimentos na formação inicial, em pesquisas sobre a análise dos currículos, sobre a formação de formadores, preparação para a diversidade cultural, dentre diversas questões de igual relevância.

Outro desafio elencado pelo autor é a prioridade imediata em concentrar parte dos esforços para melhorar a preparação de pesquisadores sobre educação em geral, na formação de pesquisadores sobre formação docente. Uma parte desses esforços deveria ser dirigida para a formação de uma nova geração de pesquisadores educacionais interessados em estudar questões críticas na formação de professores. Finalmente, pensando na produção da pesquisa em formação de professores, Zeichner (2009) afirma que deveriam ser feitos esforços imediatamente para prover orientações mais detalhadas para os revisores de pesquisa nas principais revistas sobre formação docente que são avaliadas por pares, de modo que as preocupações metodológicas descritas no relatório de pesquisa realizado por ele sejam tratadas no processo de revisão por pares. Devido à limitação de espaço em revistas submetidas à revisão por pares, deveriam ser feitos esforços para explorar as possibilidades do maior uso da

publicação eletrônica de relatórios de pesquisa, de modo que os pesquisadores sejam capazes de incluir a informação necessária sobre métodos de pesquisa e contextos.

Os desafios apresentados pelo autor não estão distantes da realidade brasileira. A formação dos professores no Brasil parece apresentar uma característica comum, principalmente em relação à formação continuada. Nas últimas décadas, a formação de professores passou por fortes influências de uma concepção de formação continuada baseada em abordagens relativas a aperfeiçoamentos, treinamentos e atualizações dos conhecimentos dos professores, em uma prática formativa de caráter instrumental, seguindo tradicionalmente as metodologias da formação inicial que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas preposições metodológicas.

Não é possível resumir a trajetória da formação docente no Brasil apenas em uma seção, a tentativa feita aqui foi a de trazer alguns pontos importantes da história dessa formação e seus impactos na formação de professores. Vimos que ainda ecoa nos cursos de formação da atualidade questões que não abordam reflexões sobre a realidade do *lócus* de trabalho dos professores, ou que são elaborados sem que estes participem do processo de construção e discussão dos temas que serão submetidos à reflexão e melhoria do trabalho docente.

3 EM TORNO DOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de desenvolvimento profissional docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente (Ponte, 1998). O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo na formação inicial, tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o estudante adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos.

Na literatura, é frequente encontrar algum conflito no uso da expressão “processo de desenvolvimento profissional”. Com efeito, tanto nos deparamos com a expressão aplicada a modelos que visam explicitar as transformações que se operam nas formas de pensar e de agir do docente, como também encontramos a utilização da mesma expressão para indicar modalidades de intervenção ou de formação potenciadoras da melhoria das competências docentes.

Estrela e Estrela (2006) fazem claramente a distinção entre as abordagens acima referidas: o processo de desenvolvimento do indivíduo e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento não pode confundir o conceito de formação contínua com o de desenvolvimento profissional. Entende-se que o desenvolvimento profissional abarca os mecanismos promotores ou indutores de desenvolvimento profissional, mas não se esgotando nestes últimos (Day, 2001; Estrela; Estrela, 2006; Flores; Vianna, 2007; Marcelo, 2009; entre outros), implicando a aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto processo.

Ao compartilhar da visão de outros autores sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, Mizukami (2013) defende como um processo ao longo da vida do sujeito, tendo a escola como um local de referência para a aprendizagem da profissão. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (Mizukami, 2013, p. 23). Fiorentini (2008), nessa mesma perspectiva, ressalta o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico “que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (Fiorentini, 2008, p. 4-5).

Quatro etapas são trazidas por Vaillant e García (2012), como necessárias para o alcance do desenvolvimento profissional. Essas quatro etapas são, para os autores, as chaves na hora de repensar a formação docente de sugerir que produzam impacto na sala de aula. A experiência prévia, ainda como estudante, permite ao futuro professor observar a ação de ensinar.

Na etapa de formação inicial, os autores afirmam que este é primeiro ponto para o desenvolvimento profissional contínuo. A iniciação na docência e seus primeiros anos marcados, muitas vezes por desencontros entre a teoria e a prática, é vista como um espaço de tempo onde se propõe criar relações de colaboração como os professores iniciantes e não de supremacia. A quarta fase implica na interação espacial e temporal na profissão. No âmbito temporal, estão colocadas todas as condições de trabalho do professor, essas, por sua vez, vão promover ou inibir seu desenvolvimento profissional. A interação espacial refere-se à dimensão biográfica, na fase de vida que o professor estiver vivenciando.

A seguir, apresentamos um resumo das etapas trazidas pelos autores:

Figura 2 – Etapas do desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Vaillant e García (2012).

Todo esse processo que envolve o desenvolvimento relacionado ao ato de aprender a ensinar, que acontece antes da iniciação na licenciatura e estende-se ao longo da vida profissional, vai além da aquisição de destrezas, trata de um processo muito mais complexo e diversificado (Day, 2001). Nesse sentido, envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou

indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.

Ao refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores, tema central no nosso estudo, não podemos deixar de abordar a discussão da profissionalização do ensino. O próprio tema, desenvolvimento profissional, permite antecipar a existência de um processo (desenvolvimento) e de um objeto sobre o qual incide esse processo (o profissional). Assim, dedicaremos a partir de agora um espaço de análise a respeito do profissionalismo e profissionalização docente (Imbernón, 2011).

Afinal o que caracteriza o ato de ensinar como uma profissão? Muitas discussões têm sido levantadas em torno do tema. Numerosos autores têm retratado as atividades associadas à educação num quadro profissional cada vez mais complexo e global, investigando a problemática da profissão de professor e os atributos que conduzem à profissionalização docente. Com foco no desenvolvimento profissional dos professores, importa, para o presente estudo, conceitualizar os critérios da profissionalização docente e suas especificidades que advêm das características do ensino. Para esse efeito, recorreremos às perspectivas e contribuições de Day (2001), Flores (2004), Shulman (2004) e Imbernón (2011) sobre a profissionalização docente.

Na década de 1990, a definição de profissão foi trazida por Freidson (1999) como um tipo específico de trabalho especializado, que varia em decorrência do conhecimento e da habilidade, vistos como requisitos para sua realização. Para o autor, o trabalho, pode ser classificado em três categorias: *não especializado*, baseado apenas no conhecimento e na perícia cotidiana que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade ou em qualquer escola que frequentem durante sua preparação para a vida adulta; *semiespecializado*, quando requer prática e rápido treinamento no próprio local de trabalho; e *especializado*, que não pode ser desempenhado mecanicamente porque exige do trabalhador um considerável nível de discernimento para adaptar seus conhecimentos às diferentes situações que o ofício exige, discernimento que é adquirido por meio da *especialização criteriosa*, teoricamente fundamentada.

Ainda segundo Freidson (1999), a profissão é uma ocupação organizada a partir de elementos como a expertise (conjunto de conhecimentos, competências e técnicas especiais), credencialismo (escolas ou colégios que autorizam a entrada de novos membros no exercício da profissão) e a autonomia que reflete a capacidade da categoria reivindicar pra si o poder de controlar a realização e o modo de fazer um tipo de trabalho. É no âmbito da autonomia que estão as corporações, associações e sindicatos.

Considerando o conceito de profissão como uma especialização criteriosa, com um conjunto de conhecimentos, competências e técnicas especiais, muitas discussões a respeito da docência foram elaboradas com o objetivo de esclarecer a questão de esta ser ou não uma profissão. Em pesquisa bibliográfica a respeito do assunto, Cericato (2016) aponta a dificuldade que a literatura especializada tinha em definir a docência como uma profissão e descreve diversos fatores ligados a isso. Segundo a autora, o primeiro fator refere-se ao fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado, o que constitui importante obstáculo à instituição dessa atividade como profissão.

A estatização da docência - iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina - não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores (Cericato, 2016, p. 3).

Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão. Essa regulação deveria ocorrer no seio da própria categoria, a exemplo do que acontece com outras classes, pois “Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)” (Nóvoa, 2003, p. 25),

Outro fator que dificultou a definição da docência como profissão foi trazido pela dificuldade decorrente do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados. Por vezes, a educação serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite, depois foi "democratizada" para atender aos interesses do Capitalismo Industrial, e atualmente atende aos interesses de uma economia globalizada, regulada pelo Mercado (Cericato, 2016).

Outra dificuldade na definição da docência como profissão está ligada à sua autonomia. Em meio à rede de interesses que permeia a história da educação brasileira, está o cenário de diminuição da autonomia do docente:

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarianização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A

tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual "alienada e alienante". Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes (Cericato, 2016, p. 5).

Apesar dos fatores apresentados, a pesquisadora chega à conclusão de que a docência é uma profissão e, para isso, apresenta seus argumentos. O docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares) (Altet, 2001), o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e de si mesmo. Assim, as competências que fazem do docente um profissional são, segundo os autores, de ordem cognitiva, afetivas e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

Roldão (2007) também defende o conhecimento profissional do docente e afirma que a especificidade da atividade está na:

[...] *acção* de ensinar, enquanto *acção* inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros - e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é, sim, alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos, como da simples acção relacional e interpessoal (Roldão, 2007, p. 101, grifo da autora).

Diante do que foi explicitado, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular – vinculados à ciência, à arte, à filosofia –, em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa

complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. Estamos, assim, diante de um trabalho profissional.

Definida a docência como profissão, passamos agora às discussões sobre o profissionalismo docente. Segundo Imbernón (2011, p. 26) “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.” Apontando nessa perspectiva, o autor, apresenta a ideia de Schön ao defender que ser um profissional “implica dominar uma série de capacidades e habilidades que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (Almeida, 2020, p. 92).

Na perspectiva de Imbernón (2011), a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletiva, sabendo o que deve fazer, como fazer e por que fazer.

Shulman (2004) consubstancia o que foi apresentado pelos autores e destaca os atributos associados à profissão docente e a complexidade de pedidos a que a prática pedagógica tem de responder. Este autor distingue três dimensões que nomeia de conhecimentos de base da profissão de professor, sendo eles:

- Conhecimento do conteúdo, que será objeto de ensino;
- Conhecimento pedagógico, que consiste nas formas como o conteúdo é apresentado aos alunos;
- Conhecimento curricular, que diz respeito ao conhecimento do próprio currículo, a sua articulação com os diferentes níveis de ensino e a relação interdisciplinar.

Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Esclarecidas as questões da docência como profissão e da sua profissionalização, passamos para a compreensão do termo desenvolvimento profissional docente. O termo *desenvolvimento* traz em si a noção de progressão, avanço. Podemos afirmar também que desenvolvimento é toda ação relacionada com o processo de crescimento, evolução de uma pessoa ou situação. Nessa perspectiva, o ato de se desenvolver resulta na ação de estar apto para o próximo passo, direção, indicação ou etapa superior a que se encontra na fase atual.

No contexto da formação dos professores, o termo desenvolvimento tem sido abordado e discutido desde os anos 1990. O termo não é analisado isoladamente, mas relacionado ao profissional da docência, neste caso, temos o termo *Desenvolvimento Profissional Docente*

(DPD). Para compreender esse conceito, Mizukami (2013) afirma que as reflexões sobre o DPD têm trazido contribuições importantes no sentido de delimitação de algumas direções e frentes de investimento para os processos formativos dos docentes. Essa delimitação permite a formulação de três pontos a serem observados, pois influenciam diretamente a progressão do docente:

- A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência;
- A escola considerada como local de aprendizagem profissional;
- A existência de processos não lineares de aprendizagem;

Esses e outros pontos também são relevantes, como a necessidade de contar com a adesão dos professores nos programas de desenvolvimento profissional e seu engajamento em tais programas à procura de novas informações, novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que já possuem ou a prática que desenvolvem, mas que lhe proporcionem uma atitude de mudança.

Ainda segundo a autora, uma atitude de mudança e de aprendizagem envolve necessariamente alguma mudança. No entanto, a mudança só ocorre se o/a professor/a quiser mudar (Nóvoa, 1997; Day, 2001; Estrela, 2010). Day (2001, p. 38) reforça essa ideia, referindo que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (Day, 2004), disponíveis em atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas.

É, portanto, um desenvolvimento profissional dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretação de experiências (Flores, 2004). Nesse aspecto, a autora afirma ainda que, é fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e as condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Algumas pesquisas têm sido realizadas com a finalidade de identificar Programas de desenvolvimento profissional que apontassem caminhos para que esse desenvolvimento profissional ocorresse de maneira coerente e sistemática. Marcelo (2009) indica alguns

componentes de formação que podem melhorar os processos de ensino. Sua indicação se pauta em uma pesquisa realizada em quatro programas propostos na Austrália: Segundo pesquisa realizada, esses programas oferecem aos professores oportunidades para se centrar nos conteúdos que os alunos devem aprender, assim como enfrentar as dificuldades que os alunos encontram ao aprender esses conteúdos. Utilizam o conhecimento geral pela investigação acerca da aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos; incluem oportunidades para que os professores de forma colaborativa possam analisar o trabalho dos alunos. Buscam que os professores reflitam ativamente acerca das suas práticas e as comparem com modelos adequados de prática profissional. Solicitam que os professores identifiquem o que necessitam aprender e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.

Ainda que os programas de desenvolvimento profissional obedeçam a argumentos que assegurem certa eficácia, não estão isentos dos tributos relacionados às tensões inerentes ao processo porque estamos nos referindo à formação de profissionais que estão em contextos diversos de vivência com outras pessoas que também têm perspectivas diferentes.

Nesse contexto de formação, existem diversas dimensões que influenciam esse processo. Por conta disso, analisaremos duas delas: as dimensões organizacionais, na qual o professor está inserido, escola, sistema educacional; e a dimensão pessoal, família e questões de saúde. Essas dimensões serão analisadas à luz da construção teórica baseada no desenvolvimento profissional de professores pesquisado pelo autor Marcelo García (1997, 1999, 2009). O autor iniciou suas pesquisas buscando conhecer o pensamento do professor sobre o processo de aprender a ensinar. Mais tarde, na década de 1990, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento profissional dos professores. Na obra *Formação de professores: para uma mudança educativa*, ele traz os conceitos que diversos autores apresentaram sobre formação de professores e sobre o desenvolvimento profissional para, em seguida, apresentar o seu posicionamento quanto aos conceitos apresentados.

Para García (1999), o conceito de desenvolvimento profissional é definido como um fenômeno da formação humana, sendo esse um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (García, 1999, p. 144).

Na visão de García (2009, p. 9), “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Assim, García prefere usar esse termo e justifica que “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” García, (2009, p. 9). Nessa direção, o desenvolvimento profissional docente é entendido como: “[...] um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; é que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

Ainda para García (2009), têm ocorrido modificações no conceito de desenvolvimento profissional, nessa última década, em decorrência da evolução no entendimento da produção dos processos de aprender e ensinar. O desenvolvimento profissional tem sido considerado um processo a longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” García (2009, p. 7). Deve ser compreendido em direção à procura da identidade do profissional, que sofre influência da escola, das reformas políticas, crenças etc., pois “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (García, 2009, p. 7).

O autor identificou alguns modelos de desenvolvimento profissional que, segundo ele, vão se transformando ou se completando ao longo do tempo. Mais adiante, apresentaremos esses modelos e a influência direta com o desenvolvimento profissional do professor.

Muitos autores têm refletido a respeito do desenvolvimento profissional dos professores. Essas reflexões avançam, necessariamente, na direção de apontar caminhos e estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos professores. Reconhecemos que a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. Para Gatti (2013), a educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

A partir dessa afirmação, retomamos o que dissemos no início desse texto, a formação de professores é uma área complexa e o desenvolvimento profissional tem sido visto como um processo que está presente ao longo da carreira docente. Por isso, esse desenvolvimento profissional docente deve ser entendido a partir de sua identidade laboral, pois influencia nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os professores são assim definidos e definem a si próprios e aos colegas de profissão. Nesse sentido, García (2009) argumenta que a construção do profissional docente se desenvolve e evolui no decorrer dos processos da vida.

Com o intuito de organizar um mapeamento referencial para estudar alguns modelos de formação, Cunha (2015) debruçou-se sobre a tarefa de organizar indicadores que ajudassem a compreender alguns modelos de formação. A autora assume que a elaboração de modelos de formação não é uma tarefa simples. Não teve, portanto, a pretensão de realizar enquadramentos definidos, mas de ajudar o exercício de análise de suas propriedades e pressupostos. Para tanto, foram propostos três modelos em ordem decrescente de centralização: A - Modelo de centralização e controle das ações; B - Modelo parcial de descentralização e controle das ações; e C - Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações.

Ao definir alguns modelos, a autora alerta para a não generalização dos modelos, mas para a necessidade de compreendê-los em diferentes perspectivas como a da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, como pode ser visto a seguir.

A - Modelo de centralização e controle das ações: Formação significa um aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor. Decorre de propostas externas, de acordo com a visão e interesse da gestão institucional. Aposta de que cada docente é capaz de processar as informações em novos ou melhores saberes. Vê a docência como uma ação individual.

B - Modelo parcial de descentralização e controle das ações: Formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.

C - Modelo descentralizado, acompanhamento e controle das ações: Formação é autoformação em que as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes. Envolve mobilização interna e autogestão dos processos vividos. Aposta nas iniciativas de grupos docentes mobilizados por algum projeto acadêmico ou político. Assume a supremacia das culturas de campo e suas formas de produção. Definem tempos e espaços de formação (Cunha, p. 2015).

Dentre os demais modelos de formação apresentados pela autora, estão ainda os de acompanhamento e avaliação e os de estratégias e formação. Segundo a autora, esses modelos revelam os valores e as perspectivas dos gestores e grupos de assessoria que coordenam e desencadeiam processos de formação. Para Cunha (2015), deles decorre a possibilidade de inferir sobre o papel e sentido da assessoria e qual seria a dimensão pedagógica que adjetiva a sua ação junto aos docentes e estudantes.

Outro modelo de desenvolvimento profissional de professores é aquele baseado na supervisão. Duarte e Moreira (2018) afirmam, baseados em diversos autores, que o conceito de supervisão, no contexto educativo, encontrava-se associado a dinâmicas de punição,

fiscalização (Alarcão; Canha, 2013; Alarcão; Tavares, 2003), avaliação (Burns; Badiali, 2015), inspeção e controle (Vieira, 2009; Vieira; Moreira, 2011).

Trazendo contribuição a essa questão, García (1999) apresenta um estudo amplo sobre os modelos de desenvolvimento profissional do professor, desde a ação individual de busca por formação quanto ao desenvolvimento baseado na escola, na supervisão e na integração. A seguir, apresentamos um recorte dos modelos identificados pelo autor.

- Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;
- Modelo de Desenvolvimento Profissional, baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão – refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão e o desenvolvimento de competências meta cognitivas; o conhecimento e a análise do trabalho do professor são compartilhados e/ou supervisionados por outro profissional e colegas;
- Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro – envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar; promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver;
- Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;
- Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação – implica a investigação de uma situação do cotidiano escolar que possibilite aprendizagens da docência;
- Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – SIPPE – é um modelo de proposta integradora e que envolve aspectos dos outros modelos já citados, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE). Visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores centrado na escola, com o local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.
- Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento (s) e de competência (s) – é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar (não se ensina o que não sabe). As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação;

- Desenvolvimento do professor como mudança ecológica – tem a ver com o trabalho e suas condições;
- Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal – o desenvolvimento envolve mudanças profundas, de vários âmbitos, na pessoa do professor. Considera o professor integral, suas histórias de vida, historicidade.

Assim, García sugere que o desenvolvimento profissional docente deva atender à necessidade de melhorar os níveis de aprendizagens e sucesso escolar dos estudantes e buscar elevar a qualidade dos professores e do ensino. Por isso, estão sendo realizados esforços, com a intenção de assegurar aos professores uma formação contínua, para atualização dos conhecimentos do conteúdo e no sentido de persistir na formulação de estratégias para a organização da sala de aula, do ensino e da avaliação.

Além disso, é preciso ressaltar a importância da relação mais próxima entre a universidade e as escolas da Educação Básica. A maior integração entre esses dois espaços permite, desde as fases mais iniciais da formação de professores, que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer melhor a realidade escolar, identificando suas possibilidades e desafios, além de pensar, juntamente com os docentes da escola e da universidade, metodologias diferenciadas para contribuir nas soluções de problemas que as instituições escolares enfrentam no seu cotidiano.

Como preveem as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores, nº 2 de 2015, em seu Art. 5, § 6º:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns permanentes estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais. Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto 345

II - A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

III - O contexto educacional da região onde será desenvolvida;

IV- As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos [...] (Brasil, 2015).

Apesar de todo respaldo legal e de vários estudos indicando a maior proximidade entre a escola a universidade, isso não se dá de forma tranquila. Há resistências de ambos os lados. Nóvoa (2009) indica que é necessário que cada vez mais, no início da formação, os estudantes

das licenciaturas possam estar presentes nos espaços escolares, a fim de conhecer melhor esta realidade, identificar seus limites e potencialidades, para que tenham condições de analisar e de refletir a respeito de formas inovadoras de qualificarmos o processo educativo. Ações que contribuam transformação dos entraves, no muito da construção de uma escola de melhor qualidade, acolhedor e que, de fato, faça a diferença na vida das pessoas e da comunidade ao seu entorno. Além disso, a própria universidade se consolida no contexto em que está inserida, uma vez que tem a escola e a comunidade como parceiras no sentido de construir e reconstruir conhecimentos e saberes oriundos da realidade desse espaço e tempo historicamente situado.

Essa articulação deve ser um trabalho contínuo que deve depender do esforço e do envolvimento de diferentes agentes da escola pública, da universidade e da comunidade, pois em cada um desses espaços e, em diferentes tempos, é possível a construção de processos de ensinar e de aprender mais intensos, complexos e produtores de sentidos a todos os envolvidos, principalmente, pautados na mediação, na interação dialógica e na alteridade constante dos envolvidos. Contudo, os participantes devem estar abertos no sentido de compreender esse processo formativo, ou seja, que todos os membros são responsáveis pela formação uns dos outros, desconstruindo assim qualquer tipo de hierarquia, pois entendemos que as experiências vividas de cada integrante desse coletivo são importantes no sentido de aprendermos coletivamente a sermos professores, assim como a partilha de experiências, conhecimentos e saberes é potencializadora da transformação desses professores em processo permanente de formação.

Conforme discussão teórica apresentada, reconhece-se a formação como um processo que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais a partir das interações que promovem diálogo entre conhecimentos teóricos e conhecimentos da experiência. Entre esses espaços de formação está a escola. A valorização da formação centrada nessa instituição não significa desprestigiar outros espaços formativos, ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como um processo.

Na perspectiva de García (1999, p. 139), o desenvolvimento profissional pretende superar a concepção individualista e celular das práticas formativas habituais. Para o autor, poucos negariam que o desenvolvimento do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar não façam parte da face da mesma moeda.

Essa afirmação parte do pressuposto de que o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores estão em uma relação intrínseca. A escola é, nessa perspectiva, uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino porque o

desenvolvimento profissional dos professores inclui também a formação na escola e sua dinâmica organizacional como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações na escola, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização escolar (García, 1999).

Reconhecendo a escola como esse espaço de formação, García (1999) alerta para aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação. O primeiro aspecto é a importância de liderança institucional entre os professores para que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudança e inovações. Em segundo lugar, alerta-se para a existência de uma cultura de colaboração em oposição à individualista, que é potencializada pela existência de objetivos partilhados entre os professores.

O terceiro aspecto entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento. O autor compreende que a escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacional, profissionais etc. No exercício dessa autonomia, também é necessário que a escola organize o currículo, os espaços e os tempos, segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores.

Nesse contexto tão complexo, a efetiva ligação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores depende de pelo menos dois fatores: a possibilidade de a própria escola dispor da capacidade organizativa e financeira para planejar atividades de desenvolvimento profissional, especialmente com seu projeto de educativo e curricular. Segundo García (1999, p. 142), a “autonomia financeira tem a ver com a prática de auto-avaliação institucional e de professores, dado que a avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder”.

E, em segundo lugar, o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores dependem das políticas educativas externa à própria escola. Com a inegável influência desses fatores no desenvolvimento da escola e do desenvolvimento profissional, é preciso a integração das diferentes áreas, algumas das quais não são de competência dos próprios professores.

Também refletindo sobre a relação entre o desenvolvimento profissional docente e o espaço escolar, Alarcão (2001) afirma que este é um local onde os professores atuam, entram em cena para ensinar os seus alunos. Para descrever esse cenário, o autor distingue a escola

como sendo a própria vida, local de vivência e cidadania. Há esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que possam atualizar o conhecimento sobre o conteúdo que ministram nas aulas e que continuem desenvolvendo estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino, à avaliação, além do desempenho em papéis de liderança.

No cenário de vivências, a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, destaca Day (2001), mesmo que esse processo de formação contínua ocorra no espaço escolar, chamando atenção para a necessidade dos diretores se tornarem promotores de uma mudança de cultura, na qual a troca seja uma ação de ordem entre os professores, no sentido de oportunizar “culturas colegiais” (Day, 2001, p. 85), as quais sirvam não somente para falar das práticas, mas para examiná-las.

Para cumprir com essa função, Alarcão (2001) argumenta que a instituição escolar necessita encaminhar seu trabalho tendo em vista as seguintes necessidades:

- I. Centralizar as ações nas pessoas e em espaços de expressão;
- II. Descentralizar o poder e envolver todos no trabalho;
- III. Desenvolver um projeto educativo próprio, fruto das relações com a comunidade interna e externa;
- IV. Valorizar a escola na comunidade local, sem deixar de compartilhar com outras escolas do planeta;
- V. Possibilitar a vivência da cidadania na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões e no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental;
- VI. Articular os vetores político-administrativos com o pedagógico-curricular;
- VII. Identificar o professor como protagonista da escola, o qual necessita comprometer-se com o seu desenvolvimento;
- VIII. Prover o docente de uma ação reflexiva que leve em consideração os contextos escolares, pois os problemas que emergem na atualidade na escola não são previsíveis, exigindo capacidade de leitura e interpretação dos fatos para encontrar boas soluções;
- X. Considerar a epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os professores constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas;
- XI. Interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que as cerca.

Todas essas necessidades compõem o local de formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores. O processo de desenvolvimento que se estabelece na escola constitui um espaço privilegiado de construção do processo identitário dos professores na medida em que possibilita a abordagem destes aspectos e a possibilidade de, através das discussões estabelecidas, e ações de formação, o docente a exercer com autonomia a sua atividade profissional.

Na próxima parte, apresentaremos a revisão sistemática realizada com a finalidade de identificar as produções teóricas realizadas baseadas no desenvolvimento profissional docente. Na seleção das produções, é possível ver a análise da formação docente em diversas etapas: a formação na graduação (bolsas de iniciação à docência, a fase inicial do exercício da docência e a formação continuada, entre outros estudos). A análise dessas pesquisas permite compreender como o processo de desenvolvimento não se inicia apenas na entrada da carreira, mas é uma construção anterior à iniciação, ainda na formação.

4 REVISÃO DE LITERATURA: as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores

Para compreender o desenvolvimento profissional docente, Vaillant e Marcelo (2012) observam que este processo é contínuo e ocorre durante toda a trajetória profissional do professor, pois se vive longe da época em que se pensava que os conhecimentos obtidos na formação inicial de professores, juntamente com o valor da experiência como fonte de aprendizado na prática, poderiam ser suficientes para concretizar o trabalho docente.

Buscando ampliar o conhecimento a respeito do desenvolvimento profissional docente, realizamos uma pesquisa de revisão de literatura. Os estudos de revisão permitem compreender o movimento da área, a sua configuração, suas propensões teóricas e metodológicas, além de permitir análise crítica sobre ela, apontando tendências, lacunas e recorrências (Vosgerau; Romanowski, 2014). Ainda segundo os autores, as pesquisas de revisão “consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

Dessa forma, iniciamos nossa pesquisa com a seleção de treze artigos identificados no Portal Periódicos da Capes, que abordavam o desenvolvimento profissional docente, duas dissertações e uma tese, selecionadas na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), também com a mesma abordagem.

Quadro 1 – Periódicos

Autores/Autoras	Título	Ano
01 Marcelo, C.	Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar	1998
02 García, C. M.	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro	2009
03 Alvarado-Prada, L., E. <i>et al.</i>	Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas	2010
04 Fiorentini, D.; Crecci, V.	Desenvolvimento profissional docente: um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido a formação?	2013
05 Pryjma, M. F.; Winkeler, M. S. B.	Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análise e reflexões sobre os processos formativos	2014
06 Alarcão, I.; Roldão, M. C.	Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução	2014

07 Eufrázio, V. L.; Braúna, R. C.A.	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional	2015
08 Pereira, M. A. L.; André, M.	A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente	2017
09 Lacerda, V. L.; Melo, G. F	Formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica	2017
10 Santos, I.; Carvalho, A.	A. Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente	2017
11 Xavier, A. R. C., <i>et al.</i>	Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional	2017
12 Oliveira, E. G., <i>et al.</i>	Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação	2018
13 Santos, L. A. M.; Santos, A. H.; Souza, V. N.; Moura, H. L. C.	Formação Docente: estudo sobre o desenvolvimento profissional nas produções publicadas no portal de periódicos da CAPES	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A análise dos artigos, das dissertações e da tese permitiu ampliar o conceito de desenvolvimento profissional para áreas mais amplas como a reflexão do tema nas diversas etapas do ensino e em áreas mais subjetivas, como o próprio desenvolvimento do professor.

Dos 13 artigos selecionados, 12 apresentaram metodologias de enfoque qualitativo, 1 apresentou um mapeamento de estudos e outro realizou análise documental. Quanto à escolha dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os autores optaram pela realização de questionários, entrevistas e, em menor número, a observação. Para a análise dos resultados, foram utilizadas técnicas de descrições da formação docente e análise crítico-analítica.

Dentre os conceitos abordados, destacam-se: desenvolvimento profissional docente, formação continuada, formação inicial e formação. Para refletir sobre esses conceitos, observa-se nos textos referências autores como García (1991, 1997, 1999, 2009, 2014), Imbernón (1998, 2002, 2009, 2010, 2011), Nóvoa (1997, 2002, 2009, 2014), Day (2001, 2007), entre outros.

A abordagem dos conceitos entrelaça-se à medida que os autores compreendem que o processo de desenvolvimento docente é um contínuo de melhoria da prática docente, cujo objetivo é a necessidade da melhoria da aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes.

O percurso conceitual encontrado nos textos indica um caminho para a compreensão do processo do desenvolvimento profissional docente, o qual envolve a formação inicial, a formação continuada, a profissionalidade, os processos de autoformação e aprendizagens que ocorrem no contexto de atuação do docente.

O caminho conceitual começa pela compreensão do que é formação, formar-se “é um processo de toda a vida. Enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto,

humanizamo-nos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 369). Compreendendo que esse processo é relacional, os autores, reafirmam que a aprendizagem se desenvolve “individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando-a e recriando-a” (2010, p. 369).

Nesse sentido, a formação é vista como processo de desenvolvimento humano que, entre seus próprios conhecimentos e a dos outros associa esse conjunto de conhecimento às suas trajetórias de experiências pessoais. Essa formação, que se constrói numa caminhada contínua, não se restringe à escola, à sala de aula, a um determinado curso, porque os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional. Para García (1999, p. 19), observando o conceito de formação num sentido mais amplo, “a formação pode ser entendida como um processo de estruturação de pessoas que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos”. Refletindo sobre a formação especificamente dos professores, o autor afirma que

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais 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 (García, 1999, p. 19).

Para atender a essa qualidade no ensino e às diversas exigências impostas pela globalização, por volta dos anos 1990, no Brasil, inúmeras reformas foram implantadas. Segundo Maués (2003 *apud* Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 373), “nesse período, a formação de professores teve de se adaptar às exigências e o nível superior passou a ser exigido dos docentes em sala de aula”. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9394/96 (Brasil, 1996) determinava que, para atuar na educação básica, era necessário possuir nível superior, com estabelecimento da data limite para o ano de 2007.

Outras políticas públicas de formação docente foram implantadas após a aprovação da LDB (1996), no entanto, no ideal de mudanças previsto no processo de ensino-aprendizagem, o profissional da educação foi pouco valorizado. Apesar do avanço e de conquistas nessa área, é importante destacar que a precarização no trabalho docente, sem estrutura física adequada e o não cumprimento da Lei do Piso em diversos Estados brasileiros, interferem no desenvolvimento profissional docente no cotidiano da escola. Para Oliveira *et al.* (2018), os

inúmeros desafios enfrentados pelos docentes se tornam ainda maiores quando o vínculo destes é apenas temporário. Diante de todo esse cenário educacional, os autores afirmam que

[...] mesmo que pensemos no DPD como importante para a melhoria da aprendizagem no cotidiano da escola, não podemos deixar de levar em conta essa realidade concreta vivenciada pelos professores, que não tem direitos garantidos e respeitados e a grande maioria não tem sequer espaço físico adequado para trabalhar nas escolas (Oliveira *et al.*, 2018, p. 37).

Os professores têm o entendimento claro de que há formação continuada na sua modalidade formal, que engloba cursos de qualificação – extensão e pós-graduação – e também ocorre a formação de modo informal, que se dá, dentre outras formas, pelo convívio com seus pares.

Sendo assim, pensar no conceito de formação docente nos remete a um conceito formal e outro informal. García e Vaillant (2012) reafirmam essa ideia ao destacarem que os conhecimentos profissionais são gerados em espaços formais e, em muitas outras ocasiões, surgem em contextos informais. Os autores diferenciam, na formação docente, essas duas situações:

O aprendizado formal combina um alto status, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializados como as universidades. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (García; Vaillant, 2012, p. 70)

Em sua formação inicial, os futuros docentes vivenciam experiências conceituais, didáticas e de prática, os estágios, que têm como fim a inserção na profissão adquirindo conhecimento sobre o processo de aprender a ensinar. Os estágios, considerados parte fundamental desse processo, são definidos como

todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos, e as práticas dicas de ensino e os programas de iniciação (García 1999, p. 54).

A etapa da formação inicial necessita oportunizar espaços de reflexão sobre a profissão professor, de maneira que o sujeito desenvolva um conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades para iniciar a carreira.

Em pesquisa de estado de conhecimento realizada por Santos *et al.* (2021), os dados pesquisados revelaram que “as pesquisas mais comuns relacionadas à formação inicial dos

professores se concentravam aos estágios de ensino e suas características [...]” as quais são destacadas pelos autores: o comportamento dos sujeitos, as estruturas, conteúdos pré-estabelecidos, além de contextos práticos de formação. Alguns aspectos se destacam quando se observa a etapa de estágio no desenvolvimento profissional docente: primeiro, a inserção inicial e socialização na profissão; e o segundo, o subentendimento de que os alunos que irão ensinar possuirão as mesmas dificuldades e habilidades que eles por já haver passado pela experiência como alunos.

Segundo Fernandes Filho (2007, p. 101),

[...] são recentes as produções e estudos que vêm apresentando discussões sobre como os professores aprendem a ensinar abarcando as mais variadas questões que engendram a temática da aprendizagem profissional da docência como base de conhecimento para o ensino, o ensino reflexivo, as teorias pessoais (implícitas, práticas), apontando-os como elementos centrais para os processos que permeiam a construção do conhecimento profissional docente, o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do exercício docente e a construção pessoal desse conhecimento.

O desenvolvimento profissional docente está associado à concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a formação inicial tem um importante lugar no processo de desenvolvimento profissional, à medida que as propostas teórico-metodológicas formais permitem que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências passadas e presentes, tanto intuitiva como empírica (Pereira; André, 2017). O desenvolvimento profissional inicia-se com uma formação que se aproxima da prática educativa de cursos de formação que oferecem oportunidade de análise e reflexão sobre a prática educativa.

A trajetória docente, assim como seu desenvolvimento profissional, não é linear. Huberman (2000) apresenta as etapas que situam, mas não determinam, as fases da profissão docente, conhecido como ciclo vital. Em um breve resumo, as etapas foram descritas assim: Iniciação, período de entrada na carreira; Estabilização, nela o professor já tem segurança para lidar com as situações do ensino; Experimentação ou diversificação, fase que não é igual para todos os professores, uns procuram o aperfeiçoamento profissional, outros buscam promoção profissional ou ainda uma fase que traz um sentimento de rotina; A quarta etapa representa a busca por uma situação profissional estável, e a última, preparação para a aposentadoria.

Nesse contexto de atuação docente, a formação continuada consiste na reflexão contextualizada que considera o cotidiano docente como fonte de conteúdo e a escola como locus da formação continuada, visando a valorização do saber, pois

constitui-se como base para as mudanças das práticas de ensino dos professores, pois quando ele possuírem a oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência através de pesquisas e outras experiências de formação poderão rever suas teorias e escolhas metodológicas (Santos *et al.*, 2021).

Conceber a formação continuada como espaço de reflexão significa também afirmar que o desenvolvimento profissional também se constitui de etapas reflexivas da formação inicial às fases que se seguem ao longo da carreira.

O desenvolvimento profissional docente não acontece aleatoriamente, ele é intencional. Ele está intrinsicamente relacionado com a melhoria do trabalho docente. Para que realmente esse aconteça, há a necessidade do aumento de recursos não apenas econômicos, mas também materiais e pessoais nas escolas.

Para Oliveira (2012), o desenvolvimento profissional docente pode ocorrer em função de um diagnóstico de necessidades, cujas variáveis surgem pela forma como foi realizado, se de forma individual ou coletiva, voluntária ou obrigatória, com objetivo de treino e assessoria, coordenado por especialista externo ou pelos próprios professores, em um centro de formação ou na escola.

Em esquema apresentado por García (1999), os processos pelos quais o desenvolvimento profissional acontece se dá através de assessoria, planificação, avaliação e desenvolvimento. Ao apresentar esse esquema, o autor confirma o que ele compreende por desenvolvimento profissional, “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores [...]” (García, 1999, p. 144).

Nesse processo, compreende-se que aprender a ensinar não pode ser um processo homogêneo para todos os sujeitos. A formação de professores deve considerar as diferentes características de cada professor, baseando-se nas suas capacidades e interesses, considerando o contexto, proporcionando a participação e reflexão.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Reconhecemos que existem diversos caminhos metodológicos que possibilitam o desenvolvimento da pesquisa, por isso, selecionamos os procedimentos exploratórios e descritivos, que foram analisados e apoiados no enfoque qualitativo da pesquisa em educação. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta permitir um contato maior entre pesquisador e pesquisado, uma vez que essa dinâmica de investigação dá possibilidade para o investigador criar estratégias que podem ser flexíveis sobre os procedimentos que serão adotados durante o estudo.

Para Gatti (2002), a pesquisa busca um conhecimento que ultrapassa o entendimento imediato. Para a autora,

Pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (Gatti, 2002, p. 9-10).

Durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Diante do contexto posto nesta pesquisa, adotamos técnicas e instrumentos que ajudassem a responder a problemática levantada e, que fossem viáveis para a coleta dos dados, possibilitando levantar informações substanciais e necessárias para a investigação. Dessa forma, a pesquisa exploratória serviu como aporte porque “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca do determinado fato” (Gil, 2008, p. 27); e a pesquisa bibliográfica, que implica na união de procedimentos que procuram soluções, tornando-se vigilante ao objeto de estudo e, por isso, não se caracterizam como aleatória. Os instrumentos de coletas de dados foram o questionário e o roteiro da entrevista estruturada e semiestruturada.

Essas ferramentas, o questionário e a entrevista, foram utilizadas a fim de buscar elementos para análises posteriores. Esse instrumento e técnica de pesquisa, vinculados aos pressupostos de uma abordagem qualitativa, têm as seguintes finalidades: o questionário traça o perfil dessas profissionais e a entrevista permite que o pesquisador trabalhe e reflita sobre as falas dos participantes (Lüdke; André, 1986). A entrevista é uma ferramenta que possibilita o

contato mais direto com o participante; essa relação traz uma gama de possibilidades que outras técnicas não são capazes de proporcionar, é por meio dela que é possível “o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

As escolas que fizeram parte da pesquisa pertenceram à rede de ensino da cidade de São Cristóvão/SE. Participaram da pesquisa os professores que ensinavam em duas etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também fizeram parte da pesquisa as coordenadoras pedagógicas das respectivas escolas.

Os critérios de inclusão das escolas nessa pesquisa foram: todas as unidades escolares deveriam pertencer à rede pública estadual de ensino e se localizarem no bairro Rosa Elze, no município de São Cristóvão/SE. Quanto ao critério de inclusão dos professores participantes da pesquisa, compuseram-na aqueles que estavam em pleno exercício da profissão nas escolas selecionadas. O mesmo critério foi seguido na seleção da participação das coordenadoras pedagógicas. Os critérios de exclusão dos participantes foram: professores e coordenadoras que estivessem de férias, de licença ou qualquer outro tipo de afastamento do exercício da docência.

O primeiro passo assumido foi trabalhar de forma ética os dados. Estes foram coletados em seis escolas que ofertavam o Ensino fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino público estadual do município de São Cristóvão/SE.

Para a análise desses dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, apresentada por Bardin (2011). A Análise de Conteúdo é uma técnica, ou um conjunto de técnicas, e não uma metodologia ou um método em si, como a própria autora a define. Para esclarecer a questão, Prezenszky (2017, p. 37) afirma, com base em MacKenzie e Knipe (2006), que a metodologia de pesquisa é

[...] é uma abordagem geral, ligada ao paradigma em que a pesquisa se insere, ou seja, refere-se ao conjunto composto por fundamentação teórica do método de uma pesquisa e pelo método em si. O método, por sua vez, é a descrição feita do conjunto de técnicas, procedimentos e instrumentos adotados em determinada pesquisa para a coleta e a análise dos dados. [...]

Para a coleta de dados, utilizamos dois instrumentos: as entrevistas e questionários e para a análise dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011) na organização, codificação e categorização dos dados, conforme descrito no mapa mental a seguir:

Figura 3 – Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2011, p. 15).

Para aplicar esse conjunto de instrumentos, iniciamos com a leitura flutuante e seguimos com a organização, análise e interpretação dos dados obtidos. Organizamos ainda os resultados, em gráficos e relatórios conclusivos, tornando assim, possível perceber os fatores organizacionais e pessoais que influenciam no processo de desenvolvimento profissional dos professores participantes.

Para alcançar os objetivos, adotamos a abordagem metodológica de cunho qualitativo, pois ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado unicamente, principalmente por conta da natureza dos seus dados. Dessa forma, para o primeiro objetivo que é identificar o perfil dos docentes com relação ao desenvolvimento profissional em diferentes áreas do conhecimento, utilizamos o instrumento questionário para destacar a identificação dos professores quanto ao seu desenvolvimento de acordo com a sua área de ensino. Esse destaque é dado porque participaram dessa pesquisa os professores que ensinam no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. A partir desse objetivo, foi possível identificar como cada professor, de cada área de ensino, percebe o desenvolvimento profissional em sua área específica de atuação.

No segundo objetivo, traçamos uma análise temporal das fases de desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa e os fatores que influenciam nesse desenvolvimento. Para alcançar esse objetivo, os professores responderam o questionário que foi elaborado com questões que identificam a fase de exploração de possibilidades, a fase de transição, a de estabilização, a da adaptação e, por fim, a fase de jubilação. Para traçarmos essa análise, realizamos entrevistas com os participantes com questões abertas para que pudessem expressar-se sobre a fase vivenciada por cada entrevistado.

Para que o terceiro e último objetivo fosse alcançado, entrevistamos as coordenadoras pedagógicas de cada escola. Com a concretização desses dois momentos, foi possível verificar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação inerentes ao desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa. Esse percurso foi necessário porque compreendemos, assim como García (1999), que o desenvolvimento profissional é um processo no qual alguém (professores, coordenadores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes) num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) e que implica um planejamento, desenvolvimento (assessoria) e avaliação.

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pois busca proporcionar maior familiaridade com um determinado problema e também por envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema da pesquisa, além de buscar realizar análise de exemplos (Gil, 2008). Por buscar caracterizar certo fenômeno como, por exemplo, descrever as características de certa população, neste caso o processo do desenvolvimento profissional dos professores e coordenadoras pedagógicas, é também uma pesquisa descritiva.

Esclarecida a questão da metodologia e do método, passamos à caracterização das escolas pesquisadas e dos professores e coordenadoras participantes da pesquisa.

Caracterização das escolas pesquisadas

Segundo pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe/UFS, no período de 26 a 28 de fevereiro de 2022, não foram identificadas pesquisas, dissertações e teses, que tivessem sido realizadas nas escolas estaduais do bairro Rosa Elze. Ampliamos a pesquisa para todo o bairro, na expectativa de localizar o maior número possível de pesquisas nesses espaços escolares, mas como já destacado, nenhuma pesquisa foi realizada nessas escolas de acordo com as publicações disponíveis no portal. Buscamos ainda pesquisas que tivessem sido realizadas na escola do bairro no portal da

CAPES, e no portal, foi encontrada uma pesquisa que foi realizada em uma escola do bairro, mas que não fará parte dessa pesquisa, e outras escolas (Instituto Federal de Sergipe campus São Cristóvão, Escola Estadual Deputado Elísio Carmelo e uma escola da área rural cujo nome não foi descrito na pesquisa).

Esse panorama indica, nesse primeiro momento, que talvez esta se torne a primeira pesquisa em formação continuada de professores nessas escolas. A ausência de pesquisas em formação de professores no bairro onde as escolas dessa pesquisa estão localizadas, indica sua singularidade. Através dela, identificamos o que os professores expressam sobre o seu desenvolvimento profissional, identificamos o perfil desse desenvolvimento em suas áreas de atuação, traçamos uma análise temporal das fases de desenvolvimento desses profissionais e verificamos o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do desenvolvimento profissional realizados nessas escolas.

As escolas participantes dessa pesquisa fazem parte da rede pública de ensino estadual, sob responsabilidade legal da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC). Esse órgão é de natureza operacional, organizacional da Administração Direta, criada pela Lei nº 981, de 05 de abril de 1960, alterada pela Lei nº 2.608, de 27 de fevereiro de 1987, transformada pelo Decreto nº 10.301, de 27 de fevereiro de 1989, conforme autorização da Lei nº 2.703, de 17 de fevereiro de 1989, regulamentada pela Lei nº 3.373, de 31 de agosto de 1993, com suas competências básicas previstas na Lei nº 8.496, de 28 de dezembro de 2018; tem sua organização administrativa interna disciplinada nos termos do Decreto governamental nº 40.785 de 09 de março de 2021. A SEDUC é subordinada diretamente ao Governador do Estado e dirigida pelo Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura.

Segundo informações publicadas no site oficial desse órgão administrativo, à SEDUC, além das competências definidas no Art. 17 da Lei nº 8.496, de 28 de dezembro de 2018, compete:

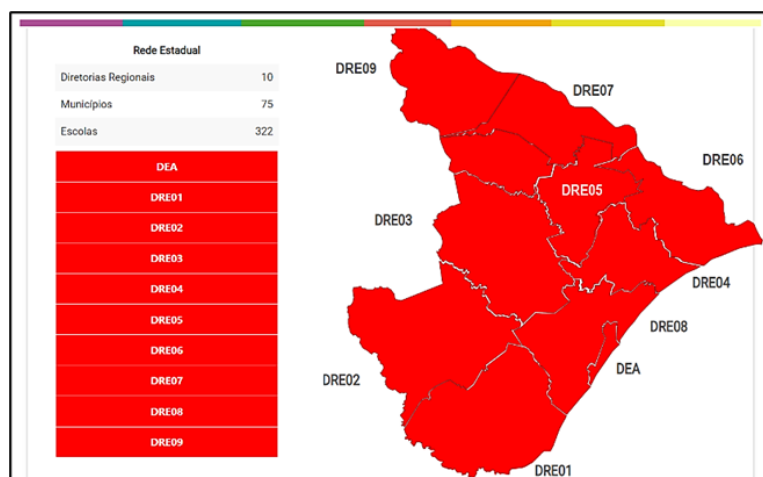
[...] a elaboração da política educacional de ensino; o gerenciamento do Sistema Educacional de Ensino; a política do magistério; a assistência técnica e financeira aos municípios, vinculada ao desenvolvimento do ensino; a administração das unidades escolares da Rede Oficial de Ensino do Estado; o controle e a fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e particular; a elaboração de políticas públicas, planos, programas e projetos nas áreas da educação, da cultura e do esporte; o desenvolvimento do desporto e do esporte em geral; a administração, ampliação e melhoria de estádios esportivos, praças de esporte, espaços e equipamentos desportivos e de lazer e outros similares; o planejamento, a coordenação e gestão de iniciativas dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual em articulação com os Municípios, com os diversos setores econômicos e sociais e com a sociedade civil organizada, visando à realização de eventos esportivos

de âmbito estadual, nacional ou internacional; a coordenação, integração e articulação de políticas públicas voltadas para a juventude, além da promoção de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para o seguimento juvenil; a política estadual de cultura; o fomento à cultura, às letras, às artes, à arte-educação, ao folclore e às manifestações artísticas e culturais populares; a preservação, a guarda e a gestão do patrimônio histórico, artístico, cultural, arqueológico, paleontológico e ecológico; a administração dos equipamentos culturais e artísticos; bem como outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos das respectivas normas legais e/ou regulamentares; bem como outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos das respectivas normas legais e/ou regulamentares (Sergipe, 2018, Art. 17).

A SEDUC está organizada em 10 (dez) Diretorias Regionais de Educação (DRE), distribuídas nos 75 (setenta e cinco) municípios do estado de Sergipe, e conta com 322 (trezentas e vinte e duas) escolas na rede. As diretorias estão organizadas de acordo com a proximidade dos municípios, possuem uma sede administrativa própria, diretores e equipe administrativa próprias. Como pode ser visto, no mapa abaixo, a composição dos municípios que formam cada diretoria é feita de acordo com a proximidade daqueles.

Das dez Diretorias apresentadas, selecionamos a Diretoria 8 para fazer parte dessa pesquisa. Alguns motivos foram decisivos nessa escolha, dentre eles, a ampliação da pesquisa em desenvolvimento profissional de professores em mais uma região do Estado de Sergipe², a proximidade com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), uma vez que esta Instituição está localizada no município de São Cristóvão, uma das cidades que compõem a DRE 8, e a contribuição de produção científica, em parceria com a administração da diretoria, dos professores e das coordenadoras pedagógicas, na formação docente.

² O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - INTERAÇÃO tem realizado pesquisas na área da formação docente no sertão sergipano, na capital e agora na região denominada Grande Aracaju em que o município de São Cristóvão faz parte.

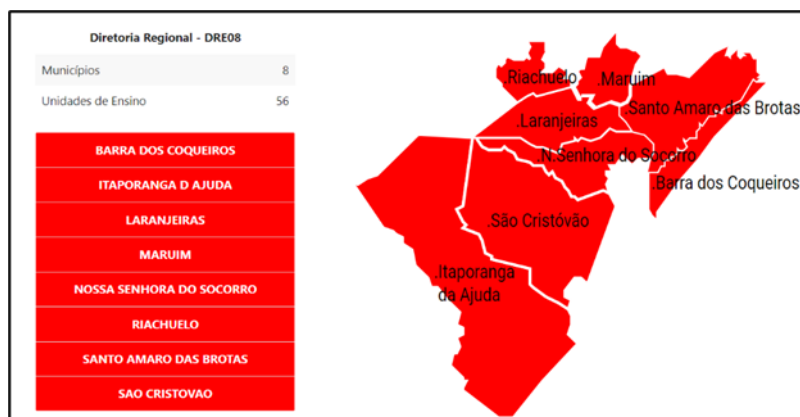
Figura 4 – Diretorias Regionais do Estado de Sergipe

Fonte: Sergipe (2022).

Solicitamos à diretora a autorização da pesquisa, através de documento oficial com identificação da instituição responsável pela pesquisa, o título da pesquisa, os pesquisadores responsáveis e o esclarecimento quanto às resoluções que tratam das pesquisas com seres humanos (Apêndice A). O documento especificava ainda que a pesquisa seria realizada apenas no município de São Cristóvão. Após a autorização, o documento foi juntado aos demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética, o qual aprovou a pesquisa e está registrada com CAAE 58567922.9000. 5546³.

A Diretoria Regional de Educação (DRE 8) é composta por oito municípios, nos quais estão distribuídas cinquenta e seis escolas. Dessas escolas, selecionamos seis que participaram da pesquisa e estão localizadas no município de São Cristóvão. Na figura a seguir, apresentamos, distribuídos no mapa, os municípios que compõem essa diretoria:

³ O projeto foi aprovado sob o Parecer Consubstanciado em 22 de agosto de 2022.

Figura 5 – Diretoria Regional de Educação (Área 8)

Fonte: Sergipe (2022).

Os motivos para a escolha dessas escolas foram relatados anteriormente. O município de São Cristóvão é a quarta cidade mais antiga do país e foi a primeira capital de Sergipe. Essa característica histórica representa um fator importante na vida cultural da cidade, principalmente na efervescência folclórica e artística da cidade de São Cristóvão, sendo fundada por Cristóvão de Barros em 1590. A cidade sofreu sucessivas mudanças, até firmar-se no local em que hoje se encontra, à margem do rio Paramopama, afluente do rio Vaza-Barris.

A cidade São Cristóvão guarda, desde a fase colonial, alguns edifícios históricos e tradições, tais como as romarias e as festas religiosas. A festa de Nosso Senhor dos Passos, por exemplo, ainda atrai fiéis de vários estados do Brasil.

A paisagem urbana da sede de São Cristóvão inclui a topografia acidentada do morro da Cidade Alta, e a Cidade Baixa, à beira do rio Paramopama.

Figura 6 – Praça São Francisco, São Cristóvão/SE

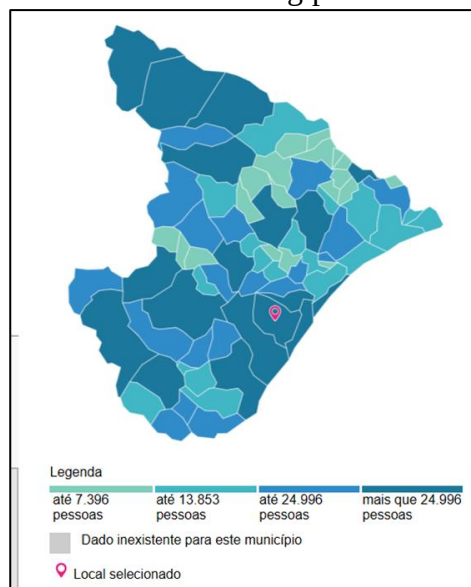
Fonte: Prefeitura de São Cristóvão⁴

⁴ Disponível em: <https://www.saocristovao.se.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2022.

O outro núcleo urbano de São Cristóvão está a 16 km do centro da cidade. O complexo do Rosa Elze abriga mais da metade da população do município. É lá que estão os conjuntos Eduardo Gomes (um dos maiores núcleos habitacionais de Sergipe), Luiz Alves e Tijuquinha, que compõem parte da área urbana do município à malha urbana de Aracaju.

É ainda, no bairro Rosa Elze, que está localizada a Universidade Federal de Sergipe.

Figura 7 – Mapa geográfico do Estado de Sergipe e a localização de São Cristóvão/SE



Fonte: IBGE (2022)⁵.

Erguido às margens do rio Poxim, o novo campus, influenciou e influencia economicamente o bairro nos aspectos habitacionais, comerciais e sociais de áreas próximas e até mais distantes da universidade. Esse bairro é o mais populoso e urbanizado da cidade, estando a apenas 10 km do Centro de Aracaju, sendo, portanto, uma área de migração pendular. A relação da maioria dos moradores com a sede do município é meramente cartorial e muitos estudantes da UFS, oriundos de cidades distantes ou outros estados, residem no bairro Rosa Elze.

É nesse contexto que estão localizadas as seis escolas participantes da pesquisa: Escola Estadual Clarice da Silva, Escola Estadual Professora Neyde Mesquita, Escola Estadual Normelia Araújo de Melo, Escola Estadual Professora Glorita Portugal, Colégio Professor Armindo Guaraná e Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha.

Apresentamos abaixo alguns dados das escolas e do Centro de Excelência disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

- Escola Estadual Professora Clarice da Silva

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/panorama>. Acesso em: 12 out. 2022.

Inaugurada em 1986 sob a autorização de funcionamento pela Resolução 0206/1986 do Conselho Estadual de Educação (CEE), a escola está localizada no conjunto Brigadeiro Eduardo Gomes, tem 884 alunos, 32 professores efetivos e 8 contratados temporariamente. No total, possui 64 funcionários.

É considerada uma escola de grande porte, com 32 turmas, que funcionam em três períodos manhã, tarde e noite. Nos dois primeiros períodos, funcionam as turmas do Ensino Fundamental/Anos Finais do 6º ao 9º ano e uma turma de Correção de fluxo/Fase 3 (Turma de alunos que não progrediram para anos posteriores). À noite é ofertado o Ensino Médio e o Educação de Jovens e Adultos.

As turmas estão distribuídas assim: 9 turmas do EJA, 6 turmas de 6º ano, 5 turmas de 7º ano, 6 turmas de 8º ano, 5 turmas de 9º ano e 1 turma de Correção de Fluxo/3.

Figura 8 – Dados da Escola Estadual Professora Clarice da Silva

Dados da Escola				
Nome: COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA CLARICE DA SILVA	CNPJ: 01.889.074/0001-93	DRE: DRE08	Código SIGA: 487	Código MEC: 28021231
Email: eepob.seed@seduc.se.gov.br	Telefone:	Nº SALAS: 16	Zona Urbana: Urbana	Comodato: Não
Endereço: RUA 15 CJ EDUARDO GOMES	Município: São Cristóvão	CEP: 49.100-000	Número: s/ número	Bairro: ROSA ELZE
Complemento: s/ Complemento				

Fonte: Print screen do Site da Seduc Sergipe (2022).

- Escola Estadual Professora Neyde Mesquita

A Resolução 0065/1998/CEE regulariza o funcionamento da escola. Esta se localiza no conjunto Lafaiete Coutinho, um dos complexos habitacionais que compõem o bairro Rosa Elze. Tem uma matrícula que totaliza o número de 336 alunos, 15 professores efetivos e um total de 31 funcionários, dos quais 29 são funcionários efetivos.

A escola funciona no período matutino e vespertino, ofertando o Ensino Fundamental Inicial (4º ao 5ºano) e final (6º ao 9º ano). Possui, dentro desse quadro, ensino fundamental, 2 turmas de Correção de Fluxo/Fase 3 e 1 turma de Correção de Fluxo/Fase 4.

As turmas estão distribuídas dessa forma: 1 turma de 4º ano, 2 turmas de 5º ano. 1 turma de 6º ano, 2 turmas de 7º ano, 1 turma de 8º ano, 2 turmas de 9º ano, 2 turmas Correção de Fluxo/3 e 1 turma Correção de Fluxo/4.

Figura 9 – Dados da Escola Estadual Professora Neyde Mesquita

Dados da Escola				
Nome:	CNPJ:	DRE:	Código SIGA:	Código MEC:
ESCOLA ESTADUAL PROFª NEYDE MESQUITA	01.882.443/0001-16	DRE08	511	28021568
Email:	Telefone:	Nº SALAS:	Zona Urbana:	Comodato:
eepnmesquita.seed@educ.se.gov.br		7	Urbana	Não
Endereço:	Município:	CEP:	Número:	Bairro:
RUA A Q 10	São Cristóvão	49.100-000	s/ número	ROSA ELZE
Complemento:				
s/ Complemento				

Fonte: Print screen do Site da Seduc Sergipe (2022).

- Escola Estadual Normélia Araújo Melo

A escola está localizada próxima à escola Professora Neyde Mesquita, no conjunto Lafaiete Coutinho. Funciona como instituição escolar de acordo com a Resolução 0276/2003/CEE, apresentando uma matrícula de 315 alunos, distribuídos em 12 turmas do Ensino Fundamental inicial da seguinte forma: 2 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano.

Para o Ensino Fundamental, anos finais, a escola oferece 2 turmas do 6º ano no período da tarde. Possui ainda 1 Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Salas de ensino especializada no atendimento a alunos com diagnósticos de dificuldade de aprendizagem).

O quadro de funcionários é composto por 15 professores efetivos e 2 contratados temporariamente. Entre pessoal administrativo e demais funcionários somam um total de 44 funcionários.

Figura 10 – Dados da Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo

Dados da Escola

Nome: ESCOLA ESTADUAL PROF. NORMELIA ARAUJO MELO	CNPJ: 01.883.468/0001-34	DRE: DRE08	Código SIGA: 521	Código MEC: 28021770
Email: eepnam.seed@seduc.se.gov.br	Telefone:	Nº SALAS: 7	Zona Urbana: Urbana	Comodato: Não
Endereço: RUA A CONJ LAFAYETE COUTINHO	Município: São Cristóvão	CEP: 49.100-000	Número: s/ número	Bairro: ROSA ELZE
Complemento: s/ Complemento				

Fonte: *Print screen* do Site da Seduc Sergipe (2022).

- Colégio Estadual Professor Armindo Guaraná

O colégio está localizado próximo à Universidade Federal de Sergipe (UFS) e seu funcionamento é regularizado pelas Resoluções 0264/2009/CEE e 0043/2008/CEE do Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente.

De acordo com os dados informados no site oficial da SEDUC, a escola possui matriculados 1.165 alunos, distribuídos nas seguintes turmas: 12 da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 07 turmas Anos Finais, 05 turmas de Correção de Fluxo, 04 turmas Ensino Médio Convencional e 10 turmas do Novo Ensino Médio.

Fazem parte do quadro total de funcionários um quantitativo de 86 funcionários.

Figura 11 – Dados da Escola Estadual Professor Armindo Guaraná

Dados da Escola

Nome: COLEGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANA	CNPJ: 01.935.088/0001-04	DRE: DRE08	Código SIGA: 475	Código MEC: 28021177
Email: eeag.seed@seduc.se.gov.br	Telefone:	Nº SALAS: 13	Zona Urbana: Urbana	Comodato: Não
Endereço: AV. JOSE CONRADO DE ARAUJO	Município: São Cristóvão	CEP: 49.100-000	Número: S/N	Bairro: ROSA ELZE
Complemento: JARDIM ROSA ELZE				

Fonte: *Print screen* do Site da Seduc Sergipe (2022).

- Escola Estadual Professora Glorita Portugal

A Resolução que regulariza o funcionamento da escola é a 0063/2013/CEE de 2022 e a Resolução 0379/2017/CEE que regulariza o Ensino Fundamental. A escola apresenta uma matrícula de 996 alunos, distribuídos em 12 turmas Anos Finais, 4 Correção de Fluxo, 4 turmas Ensino Médio Convencional e 8 turmas do Novo Ensino Médio.

A escola conta com um total de 86 funcionários.

Figura 12 – Dados da Escola Estadual Professora Glorita Portugal

Dados da Escola				
Nome: COLEGIO ESTADUAL PROFª GLORITA PORTUGAL	CNPJ: 01.889.095/0001-09	DRE: DRE08	Código SIGA: 467	Código MEC: 28021142
Email: cepgp.seed@seduc.se.gov.br	Telefone:	Nº SALAS: 16	Zona Urbana: Urbana	Comodato: Não
Endereço: CJ EDUARDO GOMES	Município: São Cristóvão	CEP: 49.100-000	Número: 62	Bairro: ROSA ELZE
Complemento: s/ Complemento				

Fonte: *Print screen* do Site da Seduc Sergipe (2022).

- Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha

As Resoluções de funcionamento do centro não estão atualizadas no site. Existe a Resolução 00264/2009/CEE de 2021 que regulamentava o Ensino Fundamental, que não é ofertado mais, e a Resolução 0043/2008/CEE de 2020, que regulamenta o ensino médio convencional.

O centro de excelência apresenta uma matrícula total de 289 alunos, distribuídos em 2 turmas de Ensino Médio Centro Exp. e 6 turmas de Ensino Médio Integral.

O quadro total de funcionários é composto por 51 pessoas.

Figura 13 – Dados do Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha

Dados da Escola				
Nome:	CNPJ:	DRE:	Código SIGA:	Código MEC:
CENTRO DE EXCELENCIA PROFESSOR HAMILTON ALVES ROCHA	07.261.374/0001-00	DRE08	726	28032640
Email:	Telefone:	Nº SALAS:	Zona Urbana:	Comodato:
cephar.seed@seduc.se.gov.br	(79) 32571934 - (79) 32578939	8	Urbana	Não
Endereço:	Município:	CEP:	Número:	Bairro:
AV. MARGINAL	São Cristóvão	49.100-000	s/n	EDUARDO GOMES
Complemento:				
CONJ. EDUARDO GOMES				

Fonte: *Print screen* do Site da Seduc Sergipe (2022).

Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa com seres humanos apresenta exigências. Como esclarecido na introdução desse trabalho, seguimos as orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética e pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Dentre as orientações, a garantia de sigilo da identidade dos participantes foi respeitada substituindo o nome dos participantes da pesquisa por letra e por numeração – Docente 1 (D1); Docente 2 (D2); Docente 3 (D3); Docente 4 (D4), e assim por diante. Dessa forma, a sequência que apresentamos na transcrição das falas corresponde a sua ordem numérica e não ao número dos docentes participantes.

Os professores participantes dessa pesquisa foram os docentes das escolas da rede pública estadual localizadas no Bairro Rosa Elze no município de São Cristóvão/SE. Todos os participantes estavam em pleno exercício da docência e atuavam na primeira Etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não selecionamos um número específico de professores porque o objetivo era alcançar o número mais representativo de participantes que fosse possível. Assim, todos os docentes que manifestaram disponibilidade em participar da pesquisa se tornaram participantes dela.

Essa manifestação deu-se a partir do nosso contato presencial com os diretores e diretoras das escolas apresentando a pesquisa, os objetivos e a garantia do sigilo da identidade dos participantes. Após esse primeiro contato, os diretores e diretoras assumiam o compromisso de falar com os professores e marcávamos uma data para retornar à escola. Em algumas escolas, foi preciso ir mais de três vezes por causa do funcionamento da escola em três períodos

(matutino, vespertino e noturno) ou porque no dia marcado não havia professor que pudesse participar da pesquisa naquele turno de aula.

Todo o processo de conhecimento da pesquisa pelos participantes, os objetivos e a própria realização da pesquisa foram realizados nas próprias escolas em dias letivos. Os diretores e diretoras organizavam-se com as coordenadoras pedagógicas para que fosse possível a participação dos professores na pesquisa. Havia um acordo prévio entre coordenadoras e professores para que, em determinado horário, acertado entre eles, os professores pudessem participar. Agradecemos antecipadamente pela colaboração e incentivo à pesquisa de todos as diretoras, diretores e coordenadoras pedagógicas.

O outro grupo participante dessa pesquisa foi composto pelas coordenadoras pedagógicas de todas as escolas e do centro de excelência que fizeram parte da pesquisa. A escolha pela participação das coordenadoras nesta pesquisa é relevante porque entre as atribuições destas estão a orientação, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, ações indissociáveis ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo o Decreto nº 30.505, de 07 de fevereiro de 2017, da Secretaria do Estado da Educação e Desporto do Estado de Sergipe, Artigo 16, onde dispõe das atribuições gerais dos coordenadores pedagógicos, selecionamos a seguir apenas as que estão relacionadas diretamente com o planejamento das ações pedagógicas:

[...]

- b) Orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, assegurando a execução das suas respectivas agendas de estudo;
- c) Orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- d) Organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o Plano de Ação;
- e) Participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
- f) Avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- j) Elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- k) Participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na unidade de ensino e de cursos de formação continuada;
- l) Participar da avaliação institucional, conforme orientações da SEED;
- m) Zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;
- n) Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho, com alunos, com pais e com os demais segmentos da comunidade escolar;
- o) Realizar outras atividades correlatas com a função (Sergipe, 2017, 2.8)

As atribuições do coordenador pedagógico indicam uma atividade de cooperação que deve existir entre a ação pedagógica e a gestão escolar. Apesar de não aparecer explicitamente o termo assessoria, as atribuições e ações do coordenador tornam-se fundamentais para que o processo de desenvolvimento profissional dos professores se concretize na ação pedagógica, porque o professor não trabalha sozinho.

6 PERFIL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES: análise dos questionários

Essa etapa da pesquisa foi construída para responder ao objetivo específico *identificar o perfil dos docentes com relação ao desenvolvimento profissional em diferentes áreas do conhecimento*. Para isso, deixamos com a direção das escolas um quantitativo de questionários correspondente ao número de professores para que todos pudessem participar da pesquisa. Todos os professores que concordaram em participar da pesquisa estavam exercendo suas funções nas escolas e centro de excelência, no Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos como ‘questionário’ o instrumento de investigação que integra um “conjunto de questões que por qualquer razão se decidiu apresentar numa mesma folha ou caderno” (Moreira, 2004, p. 115), integrando diferentes escalas, isto é “conjunto de itens através dos quais se pretende medir uma determinada característica numa população de indivíduos”. Trata-se, portanto, de um questionário multidimensional estruturado *a priori* e que pretende, através de cada escala construída, medir uma variável ou dimensão considerada relevante para os propósitos do estudo (dimensões de análise).

Duas dimensões foram selecionadas para a construção da pesquisa, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional. Para a construção do questionário, foram observadas as cinco categorias elaboradas *a priori*. São elas:

Categoria 1. FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 2. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Categoria 3. DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 4. INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Assim, o primeiro bloco de perguntas buscou a obtenção dos dados de caracterização dos docentes e da FASE DE DESENVOLVIMENTO dos respondentes, possibilitando conhecer e integrar um conjunto de variáveis para o processo de análise dos dados. Seguimos a seguinte sequência de perguntas: tempo de atuação na docência, quantidade de vínculos empregatícios, investimento em pós-graduação e o grau de identificação com a profissão.

O segundo bloco abordou questões sobre a categoria DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA, ou seja, quanto ao desenvolvimento profissional promovido na escola. As perguntas elaboradas tinham como objetivo verificar se as escolas

promoviam ações que desenvolvessem a profissão no local de trabalho, o que os docentes percebiam, consideravam a respeito das formações realizadas, ou quanto à ausência delas.

O terceiro bloco de perguntas tentou saber quais são as preocupações dos respondentes no âmbito do seu exercício profissional em sua DIMENSÃO PESSOAL. Foram elaboradas perguntas sobre as condições pessoais de saúde, influência da família na ação docente, fatores impeditivos para a participação em ações formativas e os fatores que impossibilitavam o crescimento profissional.

O quarto bloco, elaborado a partir da categoria FORMAÇÃO INICIAL RECEBIDA X EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, buscou verificar a percepção dos docentes quanto à teoria e prática em seu exercício, o contato com a prática docente durante a formação, o contexto percebido pelo docente em relação à articulação entre o ensino recebido, o ensino no exercício e o ensino organizado pela escola.

O último bloco, baseado na categoria INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL, visou obter uma visão ampla dos processos autônomos da formação dos docentes entrevistados. Em ordem sequencial, foi perguntado sobre a frequência em que participavam de formações, a formação durante a pandemia, a supervisão pedagógica na escola e a existência de uma avaliação do trabalho docente. Esse último questionamento tem causado muitas discussões na comunidade escolar, principalmente no que diz respeito aos processos avaliativos da docência: como seria pensado esse processo, o que se avaliaria e qual o objetivo final dessa avaliação.

Seguindo os critérios éticos adotados por essa pesquisa, e aprovados pelo Comitê de Ética, não serão identificadas as escolas nessa fase de análise dos dados assim como também os docentes que participaram das repostas ao questionário e da fase de entrevistas. Esses critérios éticos foram explicitados no próprio questionário, à direção de cada escola e antes de cada entrevista com os docentes e coordenadoras pedagógicas.

O primeiro contato para a autorização da pesquisa nas escolas selecionadas foi realizado com a Direção Regional de Educação (DRE 8), responsável legal e institucional pelas escolas públicas estaduais do município de São Cristóvão. Entramos em contato telefônico no qual apresentamos a pesquisa, seus objetivos e contribuições. Naquele momento, foi solicitado o envio da documentação necessária para que houvesse a autorização da pesquisa. Os documentos foram encaminhados por e-mail e, após conversa presencial, a pesquisa foi autorizada.

O primeiro contato com as escolas foi através de contato telefônico e via aplicativo de *WhatsApp*. O procedimento era a identificação da pesquisadora e a instituição a qual representava, a Universidade Federal de Sergipe. A apresentação e importância da pesquisa,

seguida da marcação de um momento presencial no qual apresentaria o instrumento de coleta de dados da pesquisa. Nenhuma das escolas se opôs à realização da pesquisa e colaboraram para que, junto com os docentes, fosse realizada.

Na tabela a seguir, é possível notar a participação dos docentes na pesquisa.

Tabela 1 – Número de questionários entregues e questionários recebidos

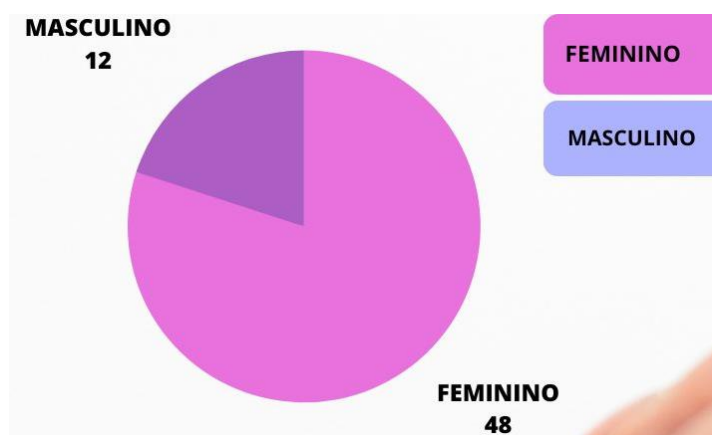
Escolas participantes	Total de professores	Do 6^a ao 9^a ano /Ensino Médio	Questionários entregues	Devolvidos
Escola 01	23	Anos iniciais e Finais	23	06
Escola 02	23	Anos Finais	23	09
Escola 03	23	Anos Finais e Ensino Médio	23	06
Escola 04	44	Anos Finais e Ensino Médio	44	19
Escola 05	23	Ensino Médio Integral	23	07
Escola 06	44	Anos Finais e EJA	44	25
TOTAL	180		180	60

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Para o tratamento dos dados, inicialmente as respostas foram transcritas, codificadas, organizadas em categorias e subcategorias, estruturadas em tabelas e expressas em quantitativos de respostas apresentadas. Os números de respostas não são absolutos diante de situações das múltiplas respostas pertinentes relatadas pelos respondentes. Os dados foram decodificados e interpretados à luz dos contextos teóricos.

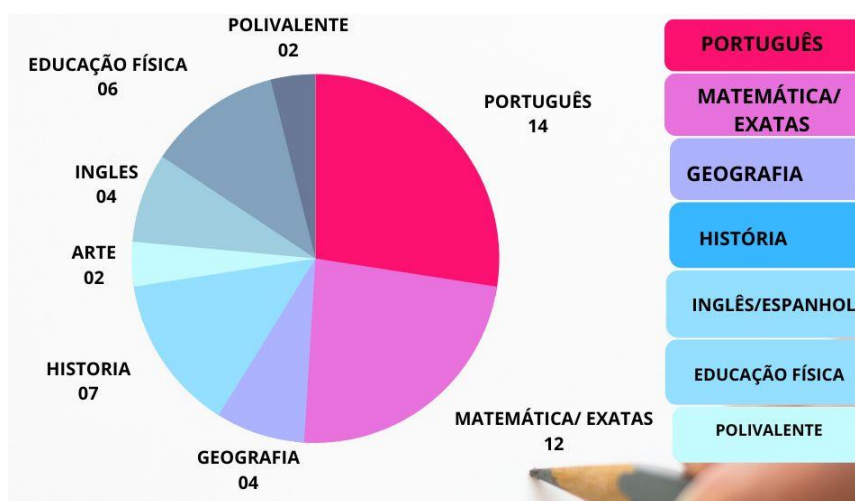
As questões versaram sob duas categorias, sendo a primeira sobre o reconhecimento dos dados pessoais docentes como idade, sexo, formação, tempo de formação entre outros. A segunda categoria versava sobre o processo de formação continuada vivenciada por estes para atuação na educação infantil: tempo de atuação na educação infantil, motivação para escolha desta etapa, frequência e formato de cursos/programas de formação continuada, suas dificuldades e necessidades de formação para sua atuação qualitativa.

Quanto às questões de caracterização quanto ao gênero, observou-se que

Gráfico 1 – Número de docentes por sexo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

De acordo com o histórico do exercício da docência no Brasil, a grande maioria, 83% dos docentes entrevistados são mulheres e 17% homens. Apesar da questão histórica, vemos que o número de pessoas do sexo masculino que ingressam na carreira tem aumentado gradativamente.

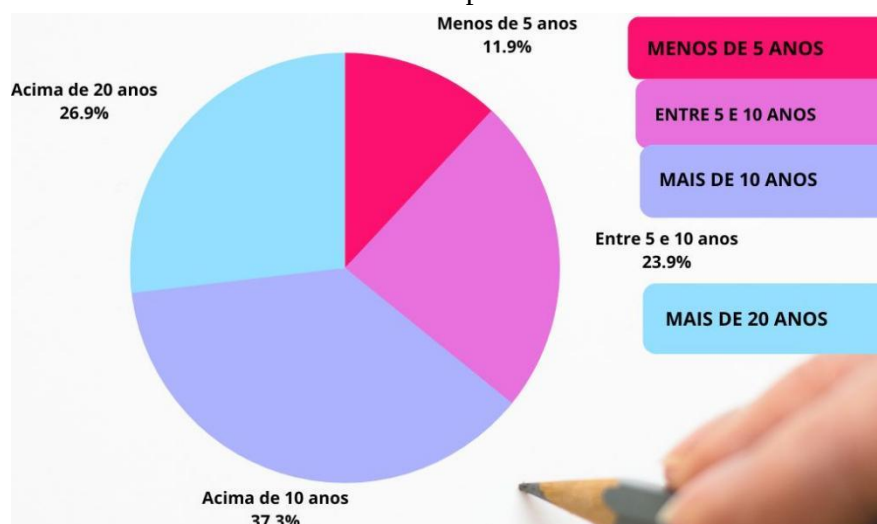
Gráfico 2 – Número de docentes por componente curricular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

A grande diversidade de componentes curriculares em destaque deve-se ao fato de que a pesquisa foi realizada em escolas que ofertam a Educação Básica nos três níveis, Ensino Fundamental (anos iniciais, anos finais) e Ensino Médio. Entre as outras opções narradas pelos docentes, podemos observar o destaque para os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa como os componentes curriculares que mais se destacam por serem componentes

presentes no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, etapas do ensino ofertados nas escolas pesquisadas.

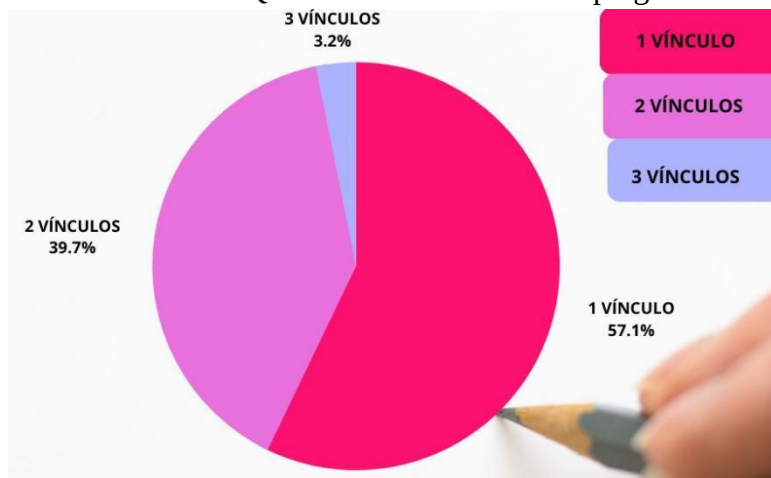
Gráfico 3 – Tempo de docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

Os dados apresentados sobre o tempo de docência parecem mostrar uma certa estabilidade na carreira, visto que somando os que têm mais de 10 anos de carreira totalizam 64,2% do universo dos docentes pesquisados. O número reduzido de docentes de 5 anos de docência (11,9%) se refere àqueles que ingressaram na carreira por Processo Seletivo Simplificado que não garante vínculo de estatutário aos profissionais, permanecendo no cargo por 2 anos, podendo ser prorrogado por mais um ano³. Os docentes que representam o total no tempo entre 5 e 10 anos são aqueles que ingressaram no magistério público através do último concurso realizado no ano de 2012.

Gráfico 4 – Quantidade de vínculos empregatícios



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

Esse gráfico pode apresentar um dado intrigante. A grande maioria das pesquisas (Santos, 2020; Hudson, 2022) tem mostrado que os docentes trabalham em dois vínculos, principalmente por causa dos baixos salários, vendo como uma necessidade o trabalho em dois ou mais vínculos empregatícios. O percentual de 57,1% dos que declararam ter apenas um vínculo pode também estar relacionado aos professores contratados por processo seletivo que não permite esses docentes acumularem dois vínculos em um mesmo processo seletivo.

Gráfico 5 – Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário (2022).

A necessidade de formação continuada é percebida pelos docentes e objetivada pelas políticas públicas de formação dos professores como uma oportunidade real do docente se aprimorar e, conseqüentemente, alcançar o objetivo do melhor desenvolvimento do aluno. O percentual de quase 70% dos profissionais com especialização. Como incentivo e valorização da ação docente, a especialização traduz uma aproximação do campo de atuação docente.

Ao observar a formação continuada como um processo, vemos que as políticas de incentivo e fomento à formação continuada dos docentes têm seus primeiros registros legais na LDB (1996), seguida de outras regulamentações e planos nacionais como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). O PNE definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período de 2014 a 2024 e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência do decênio estabelecido. Um dos blocos de metas estabelecidos trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas do plano sejam atingidas. Entre essas metas destacamos:

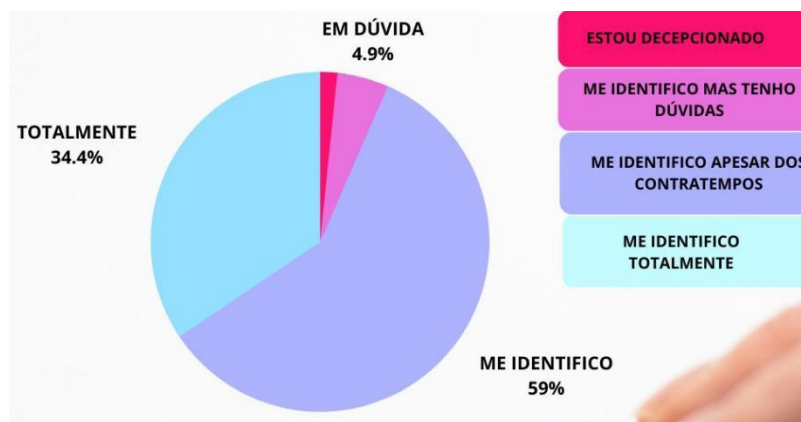
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a

todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE 2014, p. 12).

Essa meta apresenta ainda, para além da formação em nível superior, a garantia da formação continuada dos profissionais da educação básica como um dos pré-requisitos para o alcance da qualidade na educação.

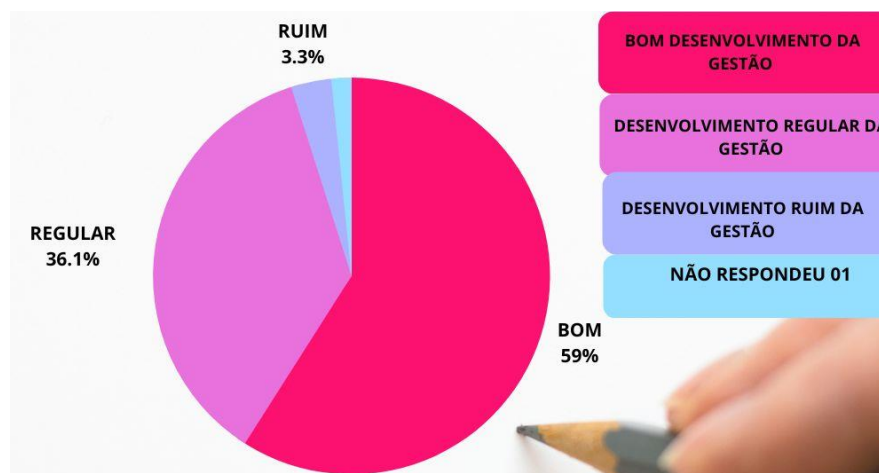
Os dados mostram que os docentes buscam por aperfeiçoamento e formação acadêmica em nível de pós-graduação, evidenciando que investem na continuidade de seus estudos, apesar de todos os entraves impostos à formação docente durante o seu exercício.

Gráfico 6 – Percentual de identificação com a profissão



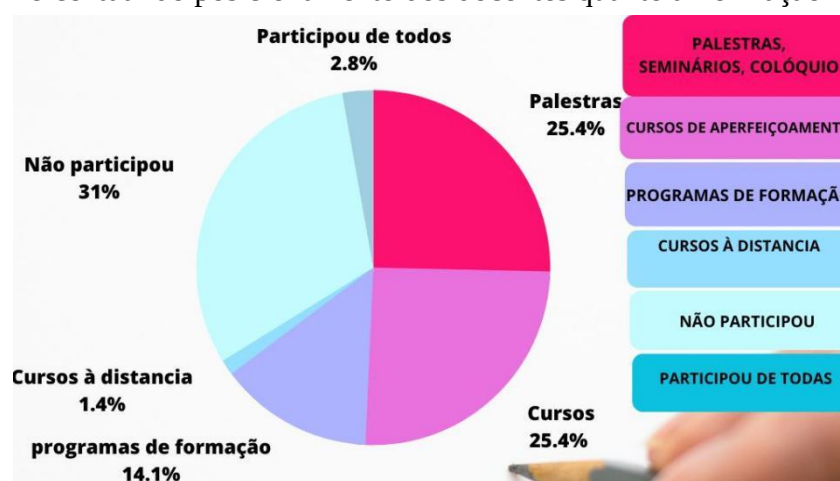
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário (2022).

Os professores respondentes reconhecem as dificuldades e os grandes desafios que se têm apresentado no trabalho docente, entretanto permanecem identificados com a profissão. Mas, não é prudente ignorar o percentual de 5,9% dos que estão decepcionados ou estão em dúvida se devem ir para outra profissão. Isso porque muitas pesquisas mostram que o fato de o professor não conseguir acompanhar as transformações relativas à sua profissão, as condições de trabalho, sobrecarga de exigências na profissão, entre outras, fazem com que o docente desenvolva sentimentos negativos a respeito de suas expectativas, o que pode impactar negativamente a constituição da identidade docente.

Gráfico 7 – Percentual sobre o desenvolvimento da Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

Os docentes participantes consideraram, em sua grande maioria, que a gestão escolar tem desenvolvido um bom ou regular trabalho em relação à gestão, liderança, metas, clima e estrutura escolar. O convívio na escola pode ser harmonioso, mas não deixará de ter conflitos. Na escola, encontram-se diariamente muitas pessoas em fases da vida diferentes e com objetivos diferentes, é preciso reconhecer essa dinâmica para entender como se estabelecem as relações pessoais e interpessoais nesse ambiente. A gestão escolar tem grande responsabilidade sobre o funcionamento da escola cabendo a esta, juntamente com suas secretarias de educação, organizar esse espaço educativo.

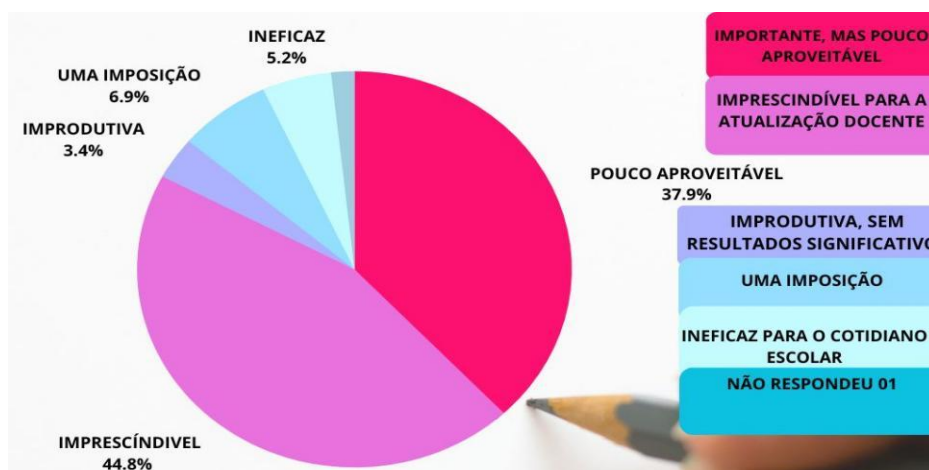
Gráfico 8 – Percentual do posicionamento dos docentes quanto à Formação na escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022)

A escola é o *lócus* da atuação docente e, conseqüentemente, da sua formação. Das possibilidades de formação na escola, os docentes responderam que participaram, quase 70%,

de algum tipo de formação na escola. Os que não participaram de nenhum tipo de formação somam um número relativamente significativo, 31%. O gráfico a seguir pode trazer luz a essa questão.

Gráfico 9 – Posicionamento a respeito da formação continuada na escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

Para os docentes, quase 50% dos professores, a formação na escola é imprescindível. Outro quantitativo de professores, 37,9%, consideram pouco aproveitável, somando-se aos demais que têm um posicionamento parecido. Essa experiência de improdutividade nas formações na escola parece esclarecer o número considerável de docentes que não participam de formações na escola, como visto no gráfico anterior.

Em pesquisa realizada por Santos (2020), abordando o posicionamento dos docentes da formação de professores que atuavam na educação infantil, verificou-se que os cursos de formação apresentam as mesmas inquietações nos docentes quando perguntados a respeito da importância da formação continuada.

[...] os docentes registraram que “considero importante mas, ineficaz, pela forma em que são abordados”, “o que é ofertada pela rede não é produtivo”, “é necessário que haja disponibilidade de horários”, “não há regularidade, tão pouco uma sequência...”, “deveriam pensar em teoria e prática para o nosso cotidiano”, “poucos cursos são oferecidos direcionados especificamente para educação infantil”, “considero importante mas, por diversas vezes não se colocam de forma objetiva (...) cursos e programas são poucos os momentos que a secretaria consegue atender as necessidades do professor” (Santos, 2020, p. 70).

Algumas questões históricas, como ver a escola apenas como espaço de trabalho e não de formação, bem como os cursos ofertados em outros espaços que não era a escola, parecem contribuir para esse distanciamento da escola como espaço de formação. A falta de estrutura

física, tecnológica e humana também são fatores que impactam negativamente na construção do desenvolvimento profissional dos docentes na escola.

Gráfico 10 – A profissionalidade docente na instituição onde trabalha



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O gráfico 10 representa como é importante que a instituição considere o profissional docente em seus aspectos de desenvolvimento profissional incluindo as etapas de desenvolvimento em que ele se encontra. A grande maioria respondeu que a instituição leva em consideração a carreira docente, outro grupo (24,6%) afirmou que a instituição considera as etapas de seu desenvolvimento. Outros docentes (11,5%) afirmam que não realiza nenhuma ação favorável à profissão.

Gráfico 11 – Quanto à assessoria pedagógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O termo assessoria não é um tema novo no ambiente escolar. Os docentes respondentes na pesquisa compreendem que têm assessoria pedagógica sempre que necessitam de apoio ao seu trabalho. O outro quantitativo de docentes, 26,1%, consideraram que a têm de forma

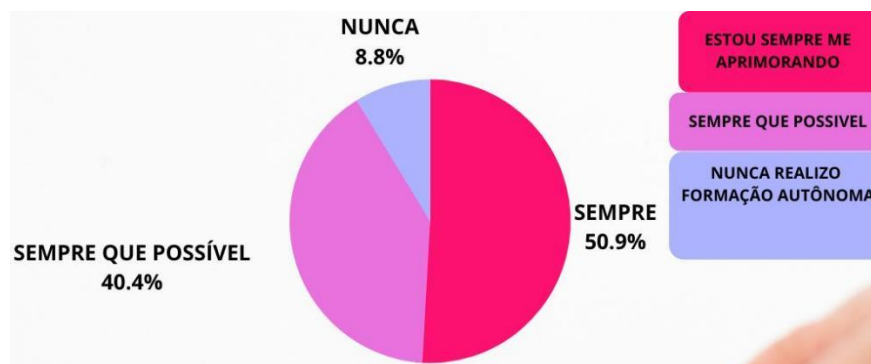
esporádica ou quase nunca recebiam esse tipo de assistência. A função de gestão escolar é complexa, são muitas atribuições e o que se percebe nas escolas é uma sobrecarga de demandas, falta de pessoas para o serviço administrativo e pedagógico para assessorar efetivamente no trabalho escolar.

Gráfico 12 – Quanto ao desenvolvimento do trabalho na pandemia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

De acordo com o gráfico 12, mais de 50% dos docentes aguardaram as orientações da escola para organizar as aulas e conseguiram realizar seu trabalho. Um número expressivo declarou que conseguiu trabalhar de forma independente e um grupo menor, mas significativo, afirmou que ou não conseguiram ou as orientações da escola não foram suficientes para o efetivo trabalho no período pandêmico. Alguns aspectos como a falta de conhecimento, familiaridade sobre o funcionamento de recursos digitais como os aplicativos, plataformas ou ferramentas de videoconferências podem ter sido as principais causas de muitos docentes não conseguirem trabalhar efetivamente.

Gráfico 13 – Quanto à Formação Autônoma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

As respostas comprovam que o docente está sempre em formação. Essa afirmação parece ter sua comprovação nas respostas de 90% dos docentes que afirmaram sempre buscarem algum tipo de formação para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria. O quantitativo menor de professores que declararam não realizar nenhum tipo de formação não foi expressivo, mesmo assim, se considerarmos que a aprendizagem acontece diariamente, independente da intencionalidade, ou seja, na relação com os outros professores, com os alunos ou com experiências pessoais, esses professores também estão num processo de formação autônoma.

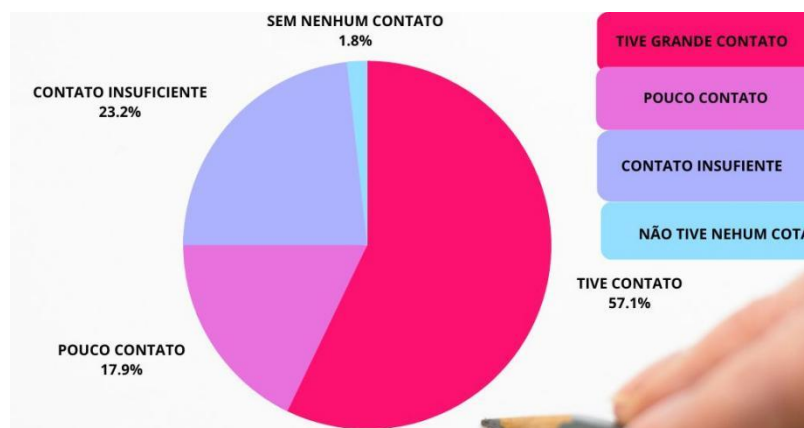
Gráfico 14 – Relação entre formação recebida e o ensino na escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O contexto efetivo da sala de aula traz diversas questões que o docente percebe apenas ao ingressar nesse espaço pedagógico. De acordo com o gráfico, os docentes percebem que há necessidade de adaptações do que é aprendido na formação inicial e a prática pedagógica. Ainda segundo uma parte dos docentes, 21,9%, essas adaptações são significativas e se tornam

necessárias muitas adaptações entre a teoria e a prática. Não menos expressivo é o número de professores que precisam adaptar totalmente sua prática, considerando que esta é totalmente diferente da teoria.

Gráfico 15 – Contato com a prática docente na graduação

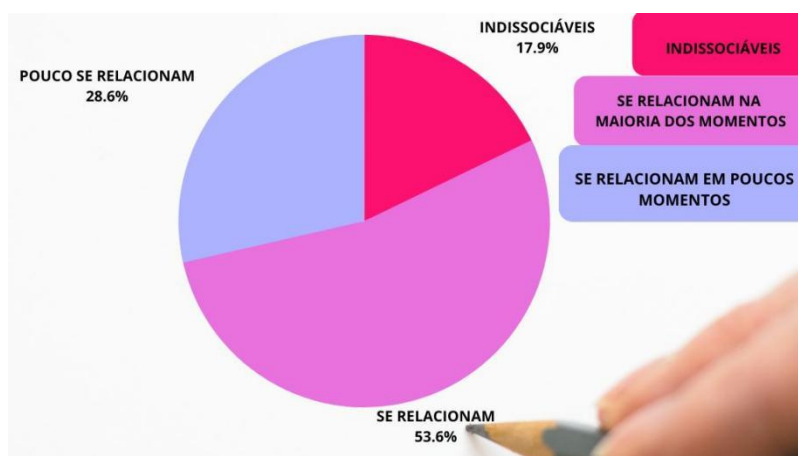


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O período de formação inicial docente e a relação com a prática pedagógica ou estágio supervisionado apresentou pelo menos três respostas que podem confirmar a necessidade de uma conexão mais aproximada com a prática. Atualmente, dois programas visam esse estreitamento o Residência pedagogia⁶ e o PIBIC⁷. Observando o gráfico, vemos que mais de 70% dos docentes vivenciaram a prática em sua formação, 23,9% afirma que o contato foi insuficiente e um pequeno grupo, 1,9%, não teve nenhum contato prático durante a formação.

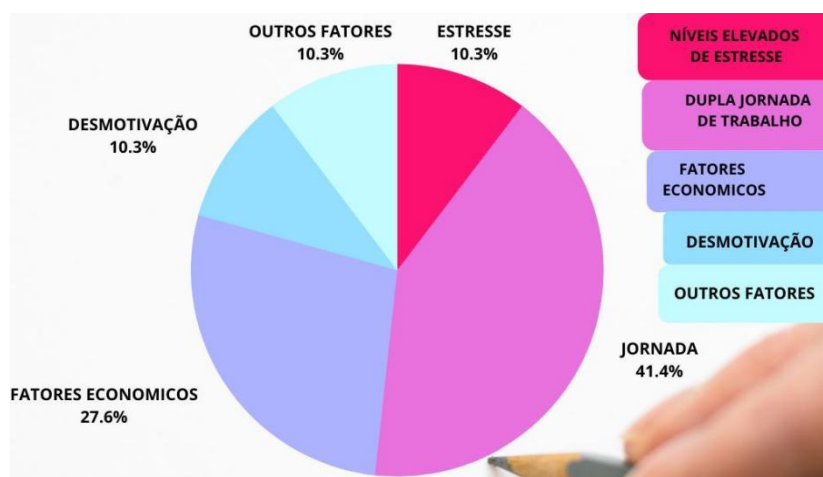
⁶ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Portaria nº 28, de 28 de fevereiro de 2018 (CAPES)).

⁷ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC é um programa de fomento à pesquisa científica dentro da universidade e visa possibilitar ao estudante de graduação o acesso à pesquisa e escrita científicas, com orientação de professores-pesquisadores em qualquer das oito áreas de conhecimento, geralmente o primeiro passo para a pós-graduação e a carreira acadêmica.

Gráfico 16 – Relação entre Teoria e Prática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O gráfico 16 mostra o estranhamento que ocorre quando efetivamente assume a profissão em sala de aula. Talvez a dinâmica dos alunos, a idade e a cultura da comunidade onde a escola está localizada influenciem como o docente percebe a teoria em relação à prática. O gráfico em que consideraram teoria e prática como indissociáveis é bem menor do que aqueles que afirmaram que ambas se relacionam na maioria dos momentos. É considerável também os que afirmam que teoria e prática se relacionam em poucos momentos.

Gráfico 17 – Fatores que impossibilitam o desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O desenvolvimento profissional, visto como um processo, tem sido impossibilitado pelos docentes participantes por três grandes motivos: 1. Jornada de trabalho, 2. Fatores econômicos e 3. Desmotivação. Outros fatores foram registrados como: saúde, valorização financeira e o estresse (10,3%). A aplicação dos questionários em uma das escolas aconteceu

na semana posterior a um ataque a uma creche no estado do Paraná e havia rumores de novos ataques a escolas. O nível de tensão era nítido em toda comunidade escolar. Um dos alunos da própria escola trouxe uma faca e o clima tornou-se ainda mais tenso. Esse ambiente estressante contribui certamente para a inquietação do professor em querer se desenvolver ou acomodar-se; motivação e desmotivação parecem se tornar o caminho dos professores, a escolha por onde seguir também parece não ser fácil.

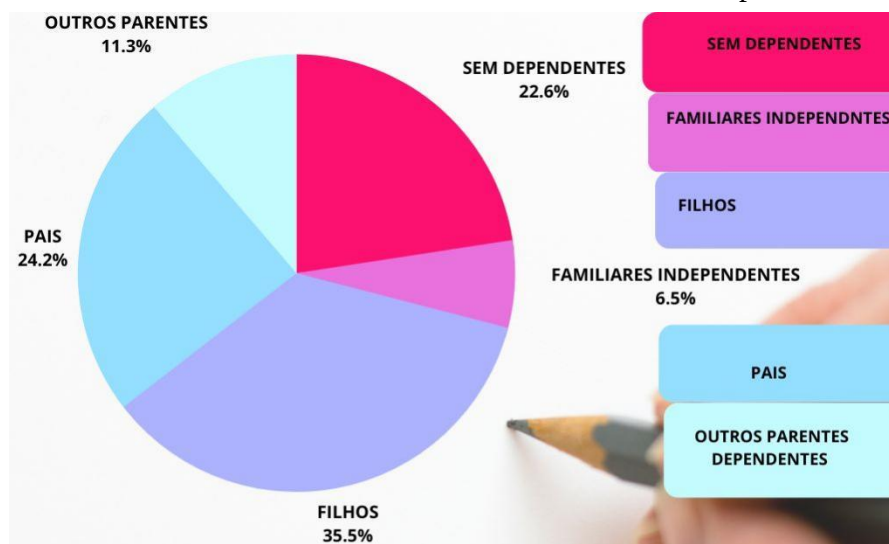
Gráfico 18 – Fatores que impedem a participação em formação continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

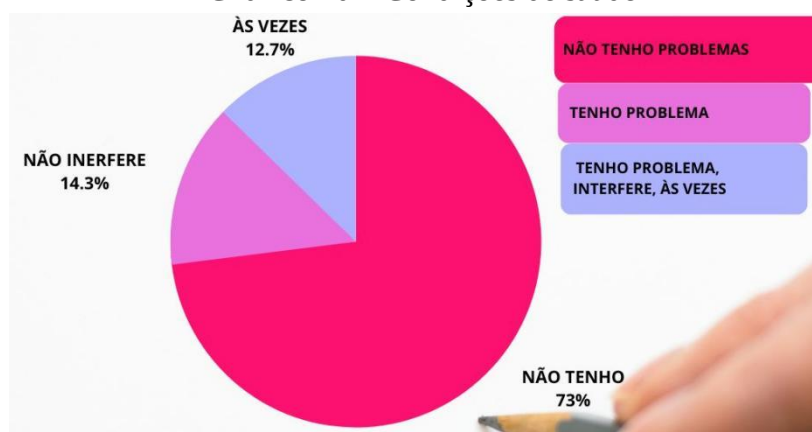
No quadro anterior, vimos o posicionamento pessoal dos docentes sobre o seu próprio desenvolvimento e, portanto, em relação às formações ofertadas pela instituição onde trabalham ou pela secretaria do estado da educação. O número mais expressivo de docentes (39,7%) afirmou que as formações chocam com seus horários de trabalho. Outro grupo, o segundo maior, concorda que os cursos de formação realizados aos finais de semana os impedem de participar desses momentos. A dupla jornada e a pouca oferta de cursos também foram citados pelos participantes como impeditivos da participação nas formações. A falta de motivação também foi citada por alguns docentes.

A profissionalidade docente ainda é afetada pelas *condições de trabalho*, os *meios técnicos*, o *respeito*, a *remuneração*, o *prestígio* e a *atração* exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico (Alves; André, 2013, p. 4, grifo do autor).

Gráfico 19 – Influência da família no desenvolvimento profissional

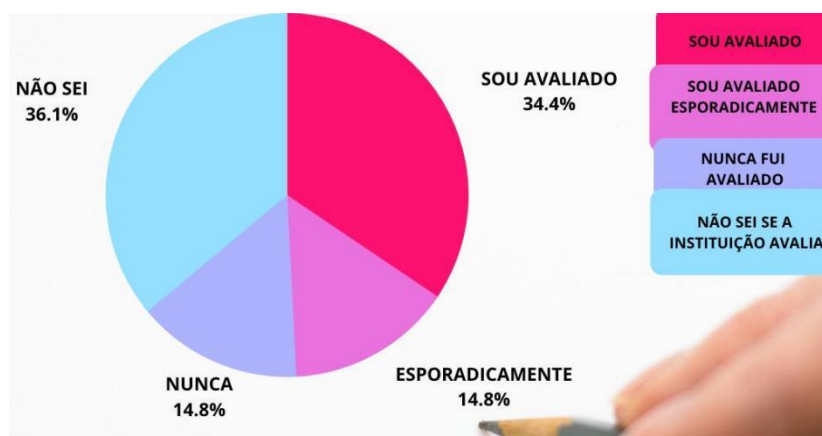
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

O desenvolvimento profissional envolve as dimensões profissional e pessoal. Quando perguntado aos docentes sobre a influência da família no desenvolvimento profissional, 35,5% afirmaram que os filhos, que são dependentes, influenciam no desenvolvimento do trabalho. Outra parcela dos docentes afirmou serem os pais (dependentes destes) que influenciavam no desenvolvimento do seu trabalho. Cerca de 22,6% dos docentes afirmaram não ter dependentes, outros (6,5%) têm pessoas que são independentes na família e 11,3% têm outros parentes que dependem deles e influenciam no desenvolvimento do trabalho.

Gráfico 20 – Condições de saúde

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

Quanto à saúde, 73% dos docentes afirmaram não terem nenhum problema de saúde que os impedisse de trabalhar, 14% têm algum tipo de problema, mas não os impede de trabalhar e 12,9% têm problema de saúde que, às vezes, os impede de trabalhar.

Gráfico 21 – Avaliação do trabalho da docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de questionário aplicado (2022).

A avaliação do trabalho docente pela instituição escolar foi considerada como uma ação realizada permanentemente (34,4%). Um grupo maior (36,1%) não soube afirmar se a instituição os avalia. Os que consideram que nunca foram avaliados somam 14,8% e o mesmo número de docentes (14,8%) acredita que tenham sido avaliados esporadicamente.

7 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: interpretação das entrevistas dos docentes

Os dados apresentados na etapa anterior esclarecem e conectam à análise das entrevistas, uma vez que as respostas a algumas questões da entrevista confirmam o que emergiu dos questionários, principalmente no que se refere aos fatores impeditivos ao desenvolvimento profissional. Nesta etapa da pesquisa, traçaremos uma análise temporal das fases de desenvolvimento dos docentes e identificamos os fatores organizacionais e pessoais que influenciam esse desenvolvimento.

Essa análise foi construída para que o segundo objetivo dessa pesquisa fosse alcançado: *Traçar uma análise temporal das fases de desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa e os fatores que influenciam nesse desenvolvimento.*

Para alcançar o que foi proposto, utilizamos o recurso da entrevista para organizar as fases e identificar os fatores influenciadores do desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa. Para análise dessas fases, adotamos a pesquisa de García (1999, 2009) e Huberman (2000), que apontam para uma não linearidade dessas fases, e as contribuições de Gonçalves (2009), sobre as fases da carreira do professor e as influências que vão constituindo o professor em sua dimensão pessoal e profissional.

Aqui faz-se necessário esclarecer que, quando nos referimos à dimensão pessoal, reportamo-nos aos fatores da vida biológica do sujeito e aos traços característicos do indivíduo, a vida pessoal e familiar, os episódios críticos positivos e as crises. Consideramos também as questões emocionais; estas foram relatadas pelos participantes da pesquisa como um dos fatores que têm influenciado em seu desenvolvimento, principalmente pós período pandêmico⁸. Ainda segundo os docentes, essa questão está diretamente ligada à vida profissional e pessoal do professor, assim também, como na vida e na aprendizagem dos estudantes, e necessita de atenção no que diz respeito a abrir espaços de discussão e de encaminhamentos de ações na resolução de questões tão fundamentais como essas.

Na dimensão organizacional, analisamos os fatores contextuais referentes aos aspectos inerentes à organização (a gestão da escola). Outros fatores poderiam compor essa pesquisa, mas optamos por nos dedicar ao espaço efetivo de trabalho do docente, que é a escola. No entanto, destacamos que outros fatores de ordem organizacional influenciam o desenvolvimento profissional dos docentes como sistemas que regulam as atividades

⁸ Período que corresponde ao retorno das atividades de convívio social após a pandemia causada pelo COVID19 (FIOCRUZ). Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 04 ago. 2022.

profissionais (secretarias de educação, diretorias de educação, sindicatos e normativos) e ainda as interferências dos fenômenos e pressões sociais (expectativas sociais e confiança do público).

A partir desse cenário da análise de desenvolvimento profissional docente, em suas duas dimensões, iniciamos a análise do conteúdo, partindo das contribuições de Huberman (2000), que apresenta fases da carreira dos docentes. O autor esclarece que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Ainda segundo ele, para alguns professores, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

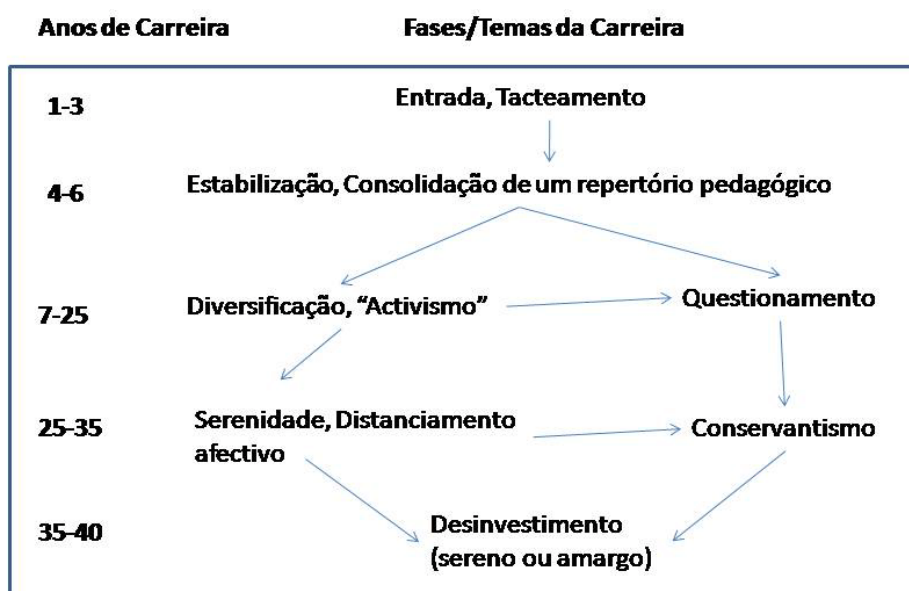
O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (Huberman, 2000, p.38).

Para análise das entrevistas, consideramos essa visão de não linearidade do processo de desenvolvimento dos professores participantes, mas considerando que existem fases em que aparecem características semelhantes entre os docentes. Abaixo apresentamos a sequência dos seus estudos proposto por Huberman (2000), como um conjunto de etapas-características das trajetórias profissionais dos professores, integrando cinco grandes etapas:

1. **Fase de adaptação** – início da carreira (1º ao 3º ano de carreira) – caracterizada por uma fase de sobrevivência, descoberta e exploração;
2. **Fase de estabilização** (4º ao 6º ano de carreira) – com a definição de um sentimento de competência e pertença a um corpo profissional;
3. **Fase de diversificação** (entre os 7 e os 25 anos de carreira) – fase de longa duração e que se traduz pelo questionamento sobre o percurso profissional e consequência dessa reflexão, a motivação e consequente busca por novos desafios;
4. **Fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo** (25 aos 35 anos de carreira) – caracteriza-se essencialmente pela estabilidade e segurança do professor, mas poderá levar a uma atitude conservadora face à mudança e aos processos inovadores;
5. **Fase do desinvestimento** (35 aos 40 anos de carreira) – fase que evoca um fenômeno de recuo e interiorização do percurso percorrido que pode ser vivido com serenidade ou amargura. Está muito dependente da fase anterior e com a aproximação do final de carreira e aposentadoria.

O autor, ao apresentar uma sequencialidade de fases da carreira docente, enfatiza o caráter complexo, individualizado e processual do desenvolvimento profissional.

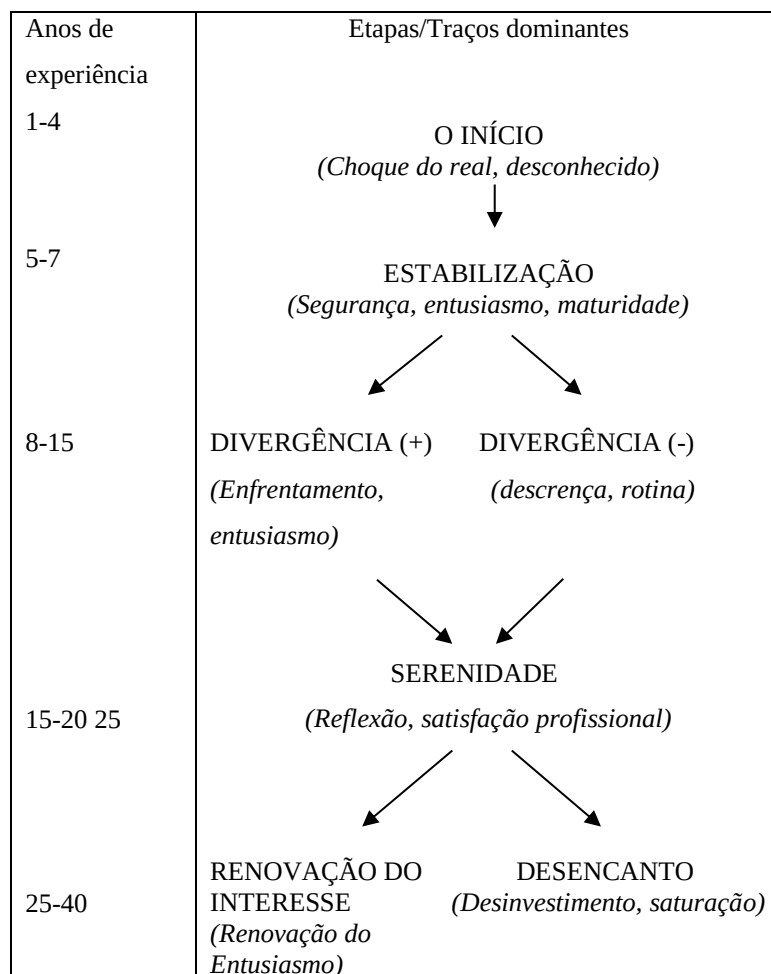
Figura 14 – Fases da carreira



Fonte: Fases do ciclo de vida do professor, adaptado de Huberman (2000, p. 47).

Na análise que será apresentada, a fase inicial (do primeiro ao terceiro ano) e a fase de estabilização (do quarto ao sexto ano de carreira) foram identificadas na fala dos docentes quando lhes foi perguntado a respeito de suas trajetórias na aprendizagem da docência. Nesse processo de formar-se docente, Huberman (2000) afirma que este não é linear, algumas características podem ser vistas em fases que não seguem essa ordem.

Outra contribuição teórica adotada para análises das entrevistas foi a pesquisa de Gonçalves (2009). Os estudos do autor são baseados no desenvolvimento profissional e carreira docente focando em três aspectos: Fases da carreira, currículo e supervisão. A pesquisa do autor tomou como referência os estudos de Huberman (2000), e com os dados encontrados em sua pesquisa, elaborou as etapas de acordo com os anos de experiência do docente.

Figura 15 – Etapas da carreira

Fonte: Gonçalves (2009).

Para Gonçalves (2009), a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Nesse processo, segundo o autor, a maneira de ser professor vai variar ao longo da carreira. Configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.

No processo contínuo de “tornar-se professor”, cada docente, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades, assume múltiplas funções. Entre estas estão as de construtor e de gestor do currículo e as de formador, designadamente como supervisor das

práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial, cujo desempenho depende e traduz a pessoa e o professor que cada docente é, pelo que, para as investigarmos e melhor compreender, não podemos deixar de as situar no momento da carreira em que o mesmo se encontra, com as suas características e necessidades específicas (Gonçalves, 2009, p. 23).

Reconhecendo esse processo de formação e desenvolvimento docente, o autor acima citado, elaborou, baseado em suas pesquisas, as fases da carreira docente: *o início*, referente à entrada na profissão, prolonga-se até cerca dos 4 anos de serviço e é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira.

A segunda fase é *estabilização*, que oscilará entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos 10 anos. Caracteriza-se pela tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes não sentido antes. Terceira: *Divergência*, por volta dos 8 aos 14 anos de serviço, é marcada pelo “desequilíbrio, tornando-se positiva ou negativa em relação ao trabalho, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional.

A terceira fase da *Divergência*, por volta dos 8 aos 14 anos de serviço, o que se torna dominante é o “desequilíbrio”, divergindo na carreira, dependendo do docente e de suas experiências na docência, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional. É esta “divergência” que leva uns a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando cada vez maior valorização profissional, enquanto outros, pelo contrário, alheiam-se, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.

Quarta fase: *Serenidade*, situa-se entre os 15 e os 22 anos da carreira, caracterizando-se tal como a sua designação expressa, por um tempo calmo, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afetivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.

Quinta fase: *Renovação*, entre aproximadamente os 23 e os cerca de 31 anos de serviço, isto é, em “fim de carreira” os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos. Demonstração de cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria. Ou

podem reinvestir na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando entusiasmo e desejando “continuar a aprender coisas novas” (Gonçalves, 2009, p. 26).

De acordo com os autores, as fases identificadas não são lineares. Os contextos em que os docentes estão inseridos, a personalidade, as crenças de cada um, as organizações que interferem diferentemente no trabalho docente, são fatores que contribuirão ou não para o desenvolvimento profissional. Diante disso, foi elaborada uma entrevista que buscou identificar na fala, nos sentimentos, na expressão dos docentes, a fase da carreira em que estavam, seu processo de desenvolvimento, suas necessidades formativas, assessoria entre outras questões que serão detalhados nos parágrafos.

As pesquisas a respeito das fases da carreira do professor, assim como o quadro teórico que adotamos, permitiram que elaborássemos as categorias de análises que guiaram a construção da entrevista.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com 22 docentes e 7 coordenadoras pedagógicas. Para realização das entrevistas, entramos em contato primeiro por meio telefônico e via aplicativo *WhatsApp*, com o objetivo de agendar com a equipe diretiva o melhor horário para conversar e entrevistar os docentes que desejassem contribuir com a pesquisa.

Durante o percurso dos primeiros encontros para as entrevistas, algumas vezes foi necessário reagendar devido à dinâmica das escolas e a disponibilidade dos docentes. O resultado final foi 14 entrevistas presenciais, 6 entrevistas manuscritas e 2 entrevistas pelo *WhatsApp*. As entrevistas presenciais somaram um total de 748 minutos (12 horas e 46 minutos) em áudio, com a média de 20 a 40 minutos por docente. Após a gravação em áudio, as entrevistas foram transcritas e descritas em quadros referenciais por categorias e subcategorias, organizadas em tabelas para análise das respostas dos docentes de acordo com a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

As questões referentes à entrevista tiveram como unidade de análise os “temas”, permitindo a estruturação de categorias e seus respectivos indicadores. A entrevista foi elaborada a partir de 4 categorias organizadas nesta ordem:

Categoria 1. FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 2. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Categoria 3. DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 4. INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Seguindo essa sequência, para que fosse possível construir uma análise geral sobre a perspectiva de desenvolvimento profissional dos docentes, seguimos com questões específicas sobre as dimensões pessoais e organizacionais que influenciam o desenvolvimento dos docentes: “Quais os aspectos da dimensão pessoal e da dimensão organizacional influencia o desenvolvimento profissional docente?”. A primeira categoria aborda três questões importantes: a existência de formação ofertada, planejada pela própria instituição, a participação dos docentes no processo de construção curricular e os tipos de assessoria pedagógica que os docentes recebiam da instituição. Esses questionamentos intencionavam verificar como a escola promovia e assessorava os docentes (dimensão organizacional) em seu desenvolvimento profissional.

A segunda categoria buscou analisar as respostas das coordenadoras quanto às formações que elas consideravam que realmente auxiliariam efetivamente a prática docente na etapa do ensino em que atuavam. Ainda nesse bloco foi perguntado sobre as contribuições e desafios que os docentes apresentavam de acordo com a fase em que estavam (iniciação, permanência na carreira e aposentadoria).

A terceira categoria agrupou questões sobre a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional. As perguntas foram elaboradas em torno dos temas: fatores da vida pessoal que influenciam o desempenho dos docentes, necessidades de formação para os docentes, avaliação do exercício profissional e quais os impeditivos à participação do docente em processos de formação.

Todas essas categorias se subdividiram em indicadores e, dadas a diversidade e os enriquecedores depoimentos colhidos neste percurso, houve uma ampliação significativa no cenário dos sentidos e sentimentos dos docentes sobre questões de formação continuada, bem como sobre o seu próprio desenvolvimento enquanto profissional da educação.

Caracterização dos entrevistados

O grupo de sujeitos entrevistados não seguiu os critérios de uma amostra representativa, tratou-se de uma amostra de conveniência construída a partir de um conjunto de critérios delimitadores e dependentes da disponibilidade dos docentes para colaborar.

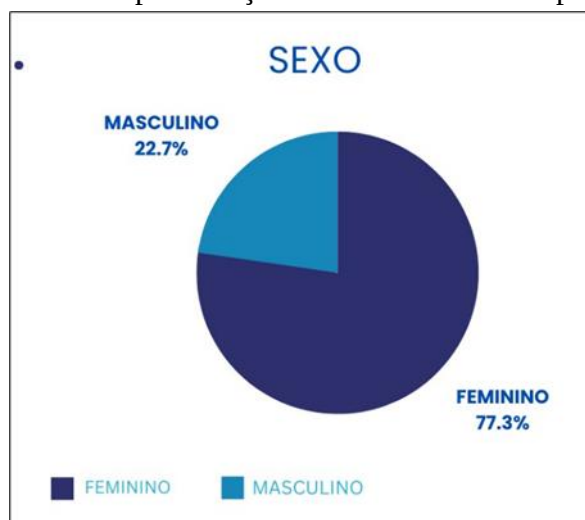
As entrevistas foram marcadas e realizadas em acordo com a direção de cada escola, de acordo com a disponibilidade do docente. A fase de coletas de dados é surpreendente e desafiadora. Os horários marcados, às vezes, são complicados - término das aulas quando os docentes iniciavam o almoço para aguardar o início do próximo turno, entre intervalo entre uma aula e outra.

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistados	sexo	Formação
D1	F	GRADUAÇÃO
D2	F	ESPECIALIZAÇÃO
D3	F	ESPECIALIZAÇÃO
D4	F	ESPECIALIZAÇÃO
D5	F	ESPECIALIZAÇÃO
D6	F	ESPECIALIZAÇÃO
D7	F	ESPECIALIZAÇÃO
D8	F	ESPECIALIZAÇÃO
D9	F	ESPECIALIZAÇÃO
D10	F	ESPECIALIZAÇÃO
D11	F	ESPECIALIZAÇÃO
D12	F	ESPECIALIZAÇÃO
D13	F	ESPECIALIZAÇÃO
D14	F	ESPECIALIZAÇÃO
D15	M	ESPECIALIZAÇÃO
D16	M	ESPECIALIZAÇÃO
D17	M	ESPECIALIZAÇÃO
D18	F	MESTRADO
D19	F	MESTRADO
D20	M	MESTRADO
D21	F	DOUTORADO
D22	M	DOUTORADO
Total	22	22

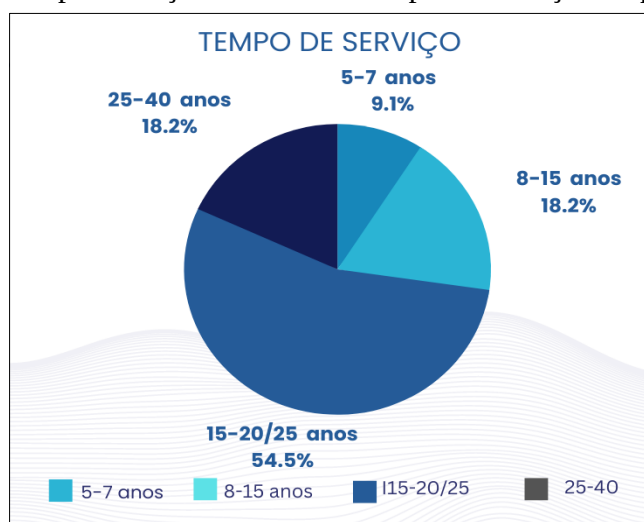
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Do total dos respondentes, a maioria é do sexo feminino (77,3%), enquanto o sexo masculino se encontra representado pelos restantes 22,7%, como seria esperado dado o conhecido fenômeno de feminização do ensino nesta área de formação.

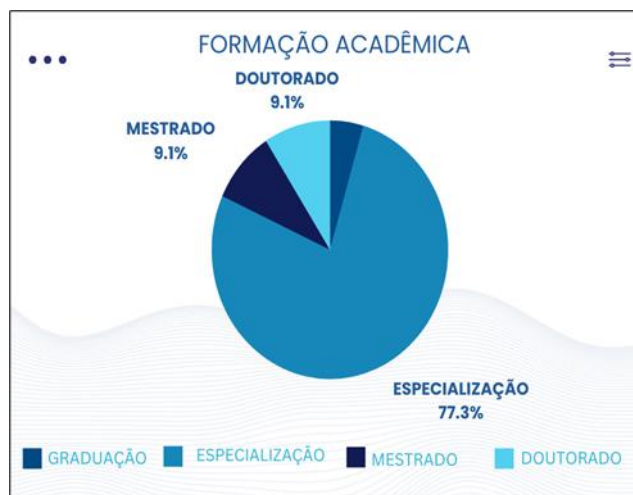
Gráfico 22 – Representação Gráfica do sexo dos participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O tempo de serviço é marcado por um número considerável de professores, e se concentram entre 12 a 25 anos. Poucos apresentam menos de dez anos na profissão e apenas três professores estão aguardando a aposentadoria. Quanto à formação, verifica-se que quase 100% dos entrevistados tem pós-graduação e um número menor formação *stricto sensu*.

Gráfico 23 – Representação Gráfica do tempo de serviço dos participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 24 – Representação Gráfica da formação acadêmica dos participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Duas situações parecem ambíguas quando se trata da formação docente neste caso. De um lado, vemos as políticas educacionais que incentivaram a formação dos professores em nível superior. De outro, verificamos a desmotivação dos professores em participar de cursos de pós-graduação *stricto sensu* por causa dos entraves institucionais que se apresentam aos docentes que são aprovados nesses cursos.

*A secretaria queria punir a gente se **eu me retirasse pra estudar eu ficaria sem a regência de classe**, e o dinheiro já é muito né? Você fica... na época a gente tinha regência, hoje em dia a gente não tem mais, incorporaram e a gente não sabe pra onde foi esse dinheiro, e, assim, se eu saísse é como se fosse assim, **você vai ser punida!** Você vai estudar é? Você vai ser punida! É assim, não pude sair, porque a vida de professor já sabe como é, o orçamento já é certinho, então **eu tive que continuar com a minha carga horária exaustiva e os estudos no mestrado** (D1).*

Muitos desafios são apresentados à formação docente e o processo de desenvolvimento profissional durante o exercício da profissão requer o cumprimento de garantias necessárias à formação, uma delas é a licença para estudo que, ainda no Estado de Sergipe, é feita de acordo com algumas condições administrativas e com critérios pouco claros. A aprovação em seleção de cursos, como mestrado e doutorado, não garante a liberação do docente para seguir em sua formação. Por outro lado, atualmente, quando o docente da rede estadual consegue a portaria da licença para estudo, não é “punido” com nenhum tipo de corte salarial.

A seguir apresentamos a análise das três categorias elaboradas com a finalidade de identificar na fala dos docentes os fatores pessoais e organizacionais que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. A primeira categoria é a análise das fases do

desenvolvimento profissional que incluem a formação inicial, a entrada na carreira, o exercício profissional e a aposentadoria).

No término da análise do conteúdo, apresentamos um gráfico com a síntese da análise das fases do desenvolvimento profissional e as fases/etapas da carreira de acordo com Huberman (2000) e Gonçalves (2009), com a finalidade de traçar uma análise das fases da carreira docente, cumprindo assim o segundo objetivo específico dessa pesquisa.

Para identificar as características ou fatos que marcaram a formação inicial, o exercício da docência e a aposentadoria, perguntamos:

1. Poderia narrar a sua trajetória no processo de aprendizagem da docência?
2. Durante a sua formação acadêmica, o que considerou como mais relevante para o exercício da docência?
3. De acordo com sua experiência, quais competências os docentes que atuam na etapa do ensino em que você trabalha precisam desenvolver?

Quadro 2 – Distribuição das respostas sobre aspectos das Fases do Desenvolvimento Profissional (formação inicial, exercício da profissão, aposentadoria)

CATEGORIA 1: DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA Trajetória no processo de aprendizagem da docência	Nº
- Choque da escola particular para a escola pública - Choque inicial com a sala de aula - Choque teoria e prática	09
- A realidade da sala de aula foi muito diferente do que vivenciei na graduação - A universidade não nos prepara para a sala de aula - Conflito entre teoria e prática, não tive apoio pedagógico	08
- Falta de estrutura organizacional do estado - O grande número de alunos e a exigência da escola particular	02
- Aprendi sozinho	01
- Recebi apoio de outros professores mais experientes e aprendi com eles - Busquei apoio com outros professores - Dificuldades estruturais e de relacionamento e de gestão - Pouca ou nenhuma assistência	05

O que considera mais relevante durante a formação acadêmica	
- As aulas teóricas e as práticas	04
- O domínio do conteúdo	03
- Orientação para o trabalho	02
Competências para atuar ensino fundamental ou médio	
- Relação teoria/prática, sensibilidade no trato com cada turma	06
- Se qualificar sempre/ autoavaliação sobre a prática	08
- Relação professor-aluno	04
- Gostar de gente, ter empatia	02

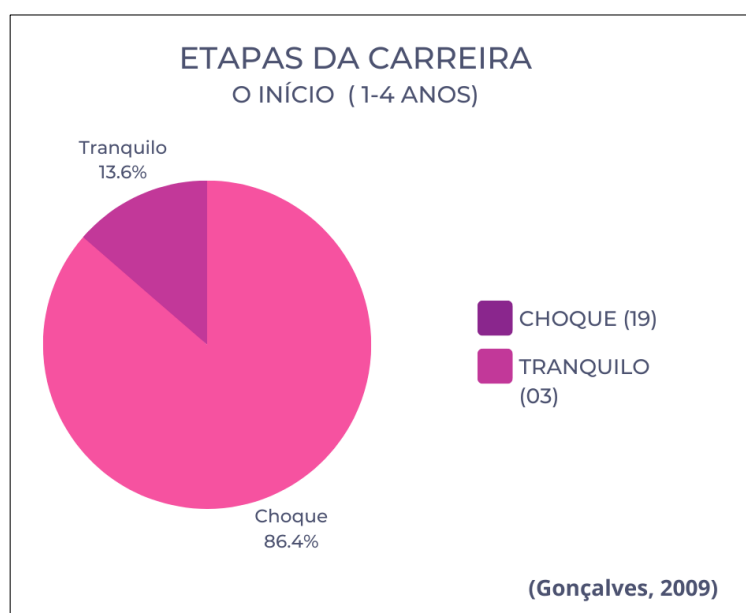
Em relação ao processo de formação e a história de vida do professor, Huberman (1989; 1990; 2000) mostra o ciclo profissional docente marcado por diferentes momentos, como um processo de uma trajetória de vida, o qual é permeado por desafios, conquistas e realizações pessoais. A entrada na carreira corresponde ao período de 1 a 3 anos de profissão. Esta fase, o autor defende como sendo a de “exploração”. Neste tempo, o professor faz uma opção pela profissão, submetendo-se a vários papéis.

*(...) Eu fui jogado dentro da sala de aula, olha você tá contratado, agora você é funcionário do Estado (suas) seu colégio é esse vá e esse informe e se informe sobre as turmas que você vai dar aula e é isso né? É (PEQUENA PAUSA) Eu sempre achei, sempre falei com as pessoas que eu converso sobre a prática de ensino que **a gente devia passar pelo menos uns três a quatro meses fazendo um curso pra ser professor antes de entrar na sala de aula, mesmo depois de formado porque a própria universidade ela não lhe completa, não lhe contempla, não lhe completa pra esse cargo, não é? então a gente devia ter um curso preparatório pra entrar na sala de aula e começar nosso trabalho, mas não é isso que acontece né? Então eu acho que com todo mundo foi desse jeito, né? (D2).***

A fala do D2 diz respeito ao sentimento vivenciado por muitos professores, há muitos anos sobre o processo de admissão e o ser “jogado dentro da sala de aula”. O gráfico a seguir ilustra a fala dos docentes entrevistados quanto às lembranças do início da carreira, a fase de “sobrevivência”, determinada pelo choque do real (Gonçalves, 2009). Dos participantes da pesquisa, apenas 13,6% relatam não passar por essa fase por terem experiência muito antes da graduação ou por conviverem com parentes que já exerciam a docência. Os relatos são que a família possuía uma escola e já exercia a função naquela instituição ou, a questão da influência familiar na escolha da profissão, “família de professores” ou foi inserida muito cedo no ambiente de sala de aula.

A fala do D2 também revela o grande desafio da profissão docente na dimensão organizacional, enfatizando o processo de admissão sem uma estrutura prévia de orientação ao exercício da docência, nessa esfera específica do sistema educacional. O professor em destaque está no sétimo ano de exercício, considerada a etapa final da fase de estabilização profissional (Gonçalves, 2009), no entanto, toda a estrutura organizacional e clima escolar, partindo da análise da fala do docente, parece indicar que essa fase ainda pode perdurar, porque como já afirmado pelos autores, elas não são lineares. No momento da fala do professor, a escola vivia um clima tenso de ameaças às escolas provocadas por uma série de ataques a escolas do sul do país, o que causou, no docente entrevistado e nos demais, muita tensão.

Gráfico 25 – Representação Gráfica das etapas da carreira (o início)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O choque entre teoria e prática também foi citado como um dos grandes desafios. Há um percentual de 40,9% de professores que expressaram essa dificuldade em início de carreira.

*O primeiro contato com a sala de aula após terminar meus estudos é muito diferente e impactante, porque você pensa que **a teoria** lhe dá tudo o que você precisa, **mas na realidade** quando você chega na sala de aula você vê que muitas das vezes a teoria infelizmente não vai lhe ajudar em quase nada, **porque é muito diferente a teoria com a prática**. Quando a gente está apenas estudando, só na teoria você pensa às vezes, o mais comum, é que a gente faz um planejamento pensando que a gente vai fazer a simplicidade de um dia de aula, você às vezes tem que replanejar porque você não conseguiu fazer o que você pensou e planejou durante aquele dia (D3).*

O debate sobre a relação teoria-prática está consolidado no campo da educação sendo visto como necessário à discussão de propostas formativas que são ou serão expressas em currículos de cursos de formação de professores. Não nos aprofundaremos neste campo, pois não é objetivo nosso, no entanto, ressaltamos a importância da base teórica para orientar e construir uma prática reflexiva por parte do futuro docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos.

O autor norte-americano Donald Schön traz a categoria do “professor reflexivo” ao tratar da importância da reflexão na prática e sobre a prática docente. A reflexividade tende a superar a noção de que a prática é somente espaço de aplicação de teoria, reprodução de conhecimento e instrumentalização de saberes. O processo de reflexão, de acordo com Schön, é guia para o (re)direcionamento – fundamentado teoricamente – da prática.

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (Schön, 1997, p. 91).

O hiato presente entre teoria e prática pode ser reforçado ou desconstruído a depender do currículo dos cursos de formação. A literatura que analisa os cursos de licenciatura tem apontado que o “distanciamento” epistemológico do discurso teórico para com a prática está inscrito na organização histórica mesma do currículo (Farias; Neto, 2022). Alguns programas criados recentemente como o Residência Pedagógica (Brasil, 2018) e o PIBID (Brasil, 2010) trazem como um dos objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura na expectativa real de diminuir o choque da sala de aula.

*Então, minha formação foi muito simples, não tive oportunidade como hoje tem **residência pedagógica**, PIBID, a minha foi muito básica, superficial, o único acesso que eu tive foi o meu estagio mesmo que foi em uma escola que eu ainda lembro que a professora da escola foi muito acolhedora, muito compreensível lembro que foi uma experiência boa, eu lembro que eu peguei uma turma de sexto ano, foi uma turma que pude desenvolver o trabalho, então foi algo muito muito simples, mas foi a única coisa que eu consegui obter de experiência de aprendizado (...)(D4).*

Perguntados sobre “De acordo com sua experiência, quais competências os docentes que atuam na etapa do ensino em que você trabalha precisam desenvolver?”, as respostas foram incisivas quanto à relação humana da profissão, necessidade de compreender a realidade dos discentes e a contribuição da educação para o futuro dos alunos.

*Primeira coisa é gostar de gente, pra ser professor tem que gostar de trabalhar com se humano e tentar entender o (ser hu...) o outro, de, de ter empatia pelo outro, né? porque a gente tem, é várias comunidades de alunos que estudam em nossa escola é de origem carente, financeiramente e tal e há muitos problemas, então a gente precisa se colocar (nos lugares) no lugar deles pra poder entender a realidade deles e até mesmo saber como trabalhar o que eu posso fazer em sala de aula pra **tentar diminuir essa desigualdade** que ele vive na realidade dele e o que ele espera para o futuro dele? como eu posso como ser humano contribuir pra isso? então eu acho que a primeira coisa é gostar de gente e ter empatia pelo outro (D5).*

Outras competências como domínio do conteúdo, inovação de práticas pedagógicas e capacidade de aprender. Dentre as dez competências apresentadas por Perrenoud (2000), vemos que elas se tornam atuais na fala dos professores como organizar e estimular situações de aprendizagem, utilizar as novas tecnologias – neste caso, as tecnologias atuais que marcaram principalmente o período pandêmico em que muitos professores precisaram esforçar-se para aprender algo novo, para alguns com mais facilidade, para outros o total isolamento tecnológico no uso profissional. A capacidade de aprender também é trazida na fala dos professores por causa da grande mudança ocorrida na pandemia, retirados do contexto físico escolar para o ambiente virtual, precisando conhecer e explorar os meios de comunicação já existentes com os alunos e se apropriando de novas plataformas educacionais que os alcançassem, gerando sua própria formação contínua.

No próximo quadro, analisamos as questões da dimensão organizacional da escola que influenciam no desenvolvimento profissional docente, para isto, elaboramos as seguintes questões:

1. Quais foram as formações continuadas que a instituição promoveu até o momento para você e que aproveitamento teve com essa formação?
2. Pode descrever o processo de aplicação e construção curricular da sua Escola?
3. Pode descrever em que condições se dá supervisão ou assessoria pedagógica na sua escola?
4. Quais são os instrumentos ou estratégias utilizadas pela sua instituição para avaliar sua atuação ou exercício profissional? O que se avalia?

5. Na sua perspectiva, como deveria ser o planejamento, a assessoria e avaliação da formação continuada dos docentes que atuam na etapa do Ensino em que trabalha?

Quadro 3 – Distribuição de respostas dos docentes sobre o desenvolvimento organizacional da escola

CATEGORIA 2 - DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	Nº
As formações promovidas na escola	
- Oficinas e palestras	06
- Cursos de formação pela SEDUC	05
- Nunca fiz nenhuma formação continuada promovida pelo estado	01
- Não há formação	06
- Não fiz formações continuadas	01
O processo de aplicação e construção do currículo na escola	
- Reuniões para discussão	11
- Não existe discussão	09
A assessoria na escola	
- Em reuniões, disponibilidade no atendimento - Para informes e ajustes do período letivo - Temos assessoria e avaliação - Acompanhamento, comprometido	11
- Não tem	03
Quais os instrumentos ou estratégias utilizadas pela escola para avaliação do exercício profissional	
- Observação, resultados do IDEB - Observação diária - Somos avaliados através do pcda (novo ensino médio) - Avaliações coletivas	12
- Nunca fui avaliada - Não há avaliação	02
Planejamento, assessoria e avaliação de formação continuada	
- Cursos de formação na escola	02

- Divulgação dos temas, assessoria por alguém do próprio componente curricular, avaliação da aprendizagem dos alunos	08
--	----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Trazemos como destaque a dimensão organizacional da escola e sua influência relacionada ao desenvolvimento profissional do docente porque a aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que está inserido, por isso é importante analisar a formação desenvolvida na organização escolar. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações no contexto escolar, onde surgem os problemas. Para Imbernón (2011, p. 17), “Não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos, há situações problemáticas em um determinado contexto prático [...]”. Na fala a seguir, vemos que a formação é ofertada pela secretaria de educação, mas um problema político se apresenta, a rotatividade de equipes formadoras quando novos governos assumem a administração do Estado. Não há um plano, uma sequência de formação, cada novo governo eleito reinicia seu próprio programa de formação.

Normalmente os cursos de formação da gente é ofertado pela secretaria estadual, eles sempre têm. Tem online, agora depois da pandemia, às vezes é presencial, mas tem. Tem de libras, educação inclusiva, tem pra jovens e adultos [...] teve muitas mudanças no governo e o pessoal que ficou com essa parte na secretaria não dava muita importância pra formações continuadas do EJA (D6).

Essa dimensão do desenvolvimento profissional, a organizacional, é fundamental porque é necessário compatibilizar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (1999), deve atender a seis princípios: i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Na fala seguinte, vemos esse processo, formação na escola a partir de temas que interessavam os docentes e formações pela diretoria regional de educação.

*Então **sim**, a escola, a gestão, eles nos **oferecem é (pausa) algumas formações** que é de acordo com o que eles percebem é (pausa) das nossas demandas, das nossas necessidades, então existem as **formações** que eles nos orientam a participarmos daquilo que a **própria DRE, né? a própria DRE**, ela nos oferece como também durante a semana pedagógica antes de iniciarmos, né? o ano letivo, eles trazem para nós, é, algumas oportunidades de oficinas, é tanto tecnológica, né? por exemplo, esse ano tivemos oficinas tecnológicas, tivemos oficinas com o corpo de bombeiro, pessoal, né?, bombeiro civil, nos orientando sobre alguns recursos que nós podemos ter para atender alunos caso passe mal, algum tipo assim como também tivemos oficina como lidar, como nos dar, como lidarmos com os pcds, alunos, né? em situação de necessidade especial, então tivemos sim algumas orientações desse tipo, em termos de oficina né para nos orientar (...)(D7).*

No processo do desenvolvimento profissional, uma etapa é muito importante, a avaliação. Quando falamos de avaliação nesse processo de desenvolvimento, estamos nos referindo a um sistema de verificações que incluem: avaliação da qualidade dos cursos de formação, a melhoria dos cursos, implicação dos professores no próprio processo de formação e a avaliação dos custos totais do processo (pessoais, tempo, espaços, esforços, etc) (García, 1999). Em artigo intitulado “Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente”, Gatti (2014) afirma que as avaliações não são neutras e quando se trata da avaliação direcionada por políticas públicas, é necessário observar a perspectiva filosófica que se enraíza em sua forma de concepção, suas finalidades, objetivos, procedimentos, bem como os comportamentos e atitudes de gestores e avaliadores. Esses requisitos determinam seus consequentes e evidenciam o papel institucional, social e/ou educacional a elas atribuído e o que delas se espera.

Há uma preocupação na fala dos professores quando perguntamos sobre a existência de algum instrumento que avaliasse a prática pedagógica dos mesmos. O sentimento de assombro não foi descrito na fala, não foi verbalizada, mas assim que perguntado todos demonstraram preocupação diante do tema. Segundo alguns professores, o fato que causa essa repulsa deve-se a uma tentativa de o governo anterior tentar implementar um sistema de avaliação docente, sem observar as condições de trabalho das escolas, as condições estruturais, o suporte pedagógico oferecido pela própria secretaria de educação, entre outros motivos, mas não foi concretizada. Houve muitas discussões e o sindicato dos professores da rede estadual (SINTESE) intermediou o arquivamento da proposta, concluindo que a avaliação proposta acentuaria o nível de desigualdade pedagógica entre as escolas.

*Então, aqui na escola **não há um instrumento oficial** para fazer essa **avaliação**, até porque se ela existisse ela viria por parte da secretaria de educação, passaria pela diretoria regional até chegar à nossa escola, mas eu acredito que **todo profissional está sendo avaliado** ao passo que ele tá*

*trabalhando se empenhando na escola, ele tá sendo observado, então eu acredito que instrumento maior de avaliação da parte pedagógica, dos colegas e dos alunos é a **observação** enquanto **postura em sala de aula**, enquanto material a desenvolver, enquanto material pedagógico, enquanto **trato com os alunos**, trato com os funcionários, é mais nesse sentido, essa observação em si (D8).*

Apesar de todos os entrevistados reconhecerem que não há um instrumento de avaliação concreto, parecem concordar que há uma avaliação subentendida, como as observações dos resultados das provas, com a observação no “trato com os alunos, no trato com os funcionários”. Observa-se que de uma forma indireta, confirmada pela entrevista com as coordenadoras, que as provas dos alunos, os resultados de aprendizagem verificáveis, as relações interpessoais, são variáveis de verificação avaliativa nas escolas.

*Assim, **eu não me recordo de nenhum instrumento utilizado para avaliar** o exercício profissional, mas eu acho que pra se ter um instrumento de avaliação profissional é uma questão um pouco complexa, porque a **gente vive num país onde a corrupção** ela é muito exacerbada, então você corre o risco de avaliar bem determinado professor, ou determinado coordenador, diretor que está de um lado político e avaliar mal o outro que tá de outro lado político, então essa questão de avaliação muitas vezes envolve muito a questão política, então precisa ser muito bem pensada, então, aqui assim eu não sei dizer assim em termos de instrumento avaliativo **eu nunca participei de nenhum tipo de avaliação**, mas eu já participei de feedback da coordenação para os professores, da direção para os professores nas reuniões, não é bem um instrumento assim de avaliação formal, mas é um feedback (D8).*

A fala revela a questão trazida por Gatti (2014) anteriormente, uma avaliação política institucional servirá a quais interesses? Quem avaliará? Essas questões são importantes quando se trata de avaliação do trabalho docente porque este, como afirmam Ferreira e Hypólito (2010), caracteriza-se como um trabalho diferenciado de outros, na medida em que envolve um alto grau de subjetividade e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta.

A avaliação do trabalho docente é relevante quando esta avaliação é concebida e realizada com propósitos de valorização desse trabalho e de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção da profissionalidade. Esta é aqui entendida como a condição que revela a construção de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação em dada área de trabalho, um avanço contínuo em suas condições profissionais. Sobretudo, de propiciar a construção de novas competências no movimento do complexo contexto da educação escolar e dos movimentos societários-culturais, onde aspectos

comunitários internos e externos à escola, aspectos das culturas dos estudantes que sucessivamente chegam a ela, modificam-se no tempo.

Esse movimento avaliativo tem que ser do interesse dos próprios professores, em busca da construção de uma condição de profissionalidade não petrificada. Constitui-se na perspectiva de oferecer elementos para atualização constante, crescimento pessoal, profissional e de uma dada coletividade escolar (Gatti, 2013).

No próximo quadro, apresentamos a categoria que analisa a dimensão pessoal e quais fatores os professores identificaram como influenciadores ao seu desenvolvimento profissional. Para conhecer quais são esses fatores, elaboramos as seguintes questões:

1. Muitos fatores influenciam o desenvolvimento da profissão. Quais os principais aspectos da sua vida pessoal que influenciam no seu desempenho profissional?
2. Quais são suas necessidades de formação continuada para o exercício profissional?

Quadro 4 – Distribuição de respostas dos docentes sobre a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional

3 CATEGORIA: DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Nº
Principais fatores pessoais relatados que influenciam no desempenho profissional	
- Maternidade, Família, problemas pessoais, apoio familiar	09
- Saúde mental (ansiedade, estresse, carga de trabalho)	04
- Jornada de trabalho (deslocamento e tempo)	20
- Desgaste pela desvalorização profissional	
-Tensão da violência atual na escola (ataques nas escolas)	
- Sou paciente e gosto de compartilhar o que sei	02
- Doenças	02
- O profissional interfere no meu pessoal	02
-Tenho disponibilidade/ Não tenho dificuldades	
- O amor pela profissão	02
- A vontade de ensinar, o amor a profissão	
Necessidades de formação continuada para o exercício profissional	N
- Formação em educação especial	15

-Trabalho de resgate emocional - Relações pessoais, tecnologias digitais - Domar feras, pois o conteúdo os domino	09
- Formação através do lúdico e novas práticas pedagógicas - Aplicabilidade de novas ferramentas tecnológicas, teorias educacionais, desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas.	05
- Formação sobre o Novo Ensino Médio - Com professores da própria escola (vídeo de Marcelo, 2023) replicar na escola mestrado - Autoformação constante - Assessoria para entender o Novo Ensino Médio (Formação nos itinerários formativos) - Literatura africana - Questão de gênero - Cultura indígena - Formação através do lúdico e novas práticas pedagógicas	05
- Não sinto necessidade de formação continuada	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2002).

A dimensão pessoal do desenvolvimento profissional está relacionada a fatores das etapas da vida biológica do sujeito e os traços característicos do indivíduo, a vida pessoal e familiar, os episódios críticos positivos e, por outro lado, as crises, e ainda as atividades de cariz não profissional (hobbies, desporto, voluntariado...). Além desses, os pesquisadores vêm apontando a dimensão emocional, como essencial para a compreensão do professor e da sua atuação (Day, 2007a; Estrela, 2010).

Alguns dos fatores apontados como decisivos no desenvolvimento profissional dos docentes são aspectos inerentes às relações interpessoais, como já vimos, com destaque para a relação professor-aluno e, em frequência menor, em relação entre colegas e com a equipe da escola. Associados a essa questão relacional, nota-se também nas respostas o fator emocional e saúde mental quando se fala no retorno às aulas pós-pandemia e todos os desafios que esse período de afastamento trouxe para as relações na sala de aula.

Paralelamente à expressão dos fatores que os entrevistados consideram limitar o seu desenvolvimento, surgem referências a condições que, inversamente, são estimulantes e encorajadoras no âmbito do seu crescimento profissional. Alguns fatores pessoais que

pensávamos que encontraríamos eram os fatores relacionados à maternidade, uma vez que 77,3% dos professores entrevistados são mulheres, o que influenciava em seu desenvolvimento profissional. Alguns dados podem confirmar esse resultado, apenas 18,2% declararam ter filhos pequenos, outras já tinham filhos crescidos ou já estavam próximo à aposentadoria. Destacamos a fala de uma professora com filho pequeno porque a situação dela reflete também a das futuras mães professoras, mais do que isso, mostra a sobrecarga de trabalho feminino: trabalho na escola, na casa, com os filhos, etc.

***Depois da gravidez**, enquanto não tinha bebê, era muito tranquilo, **mas depois foi um desafio muito grande conciliar casa, criança, maternidade com a escola**, pque (porque suprimido) a gente passa muito tempo na escola, porque a gente passa muito tempo aqui, **não tem redução, né?, de carga horária**, que eu acho que a gente deveria ter, nem que fosse por um período para que a gente também pudesse dar um, um melhor amparo às nossas crianças só são seis meses que a gente passa de licença depois a gente não tem essa janela, né?, como a gente tem em alguns países na Europa, nos Estados Unidos, até mesmo aqui nossos vizinhos, a minha irmã trabalha na Argentina e o pessoal tem direito a licença mais estendida, **mas foi bem, foi bem difícil o retorno**. (D9)*

*A **nossa vida pessoal não é somente eu**, no caso **eu tenho filhos** e os filhos é um dos entraves, quando eles estão bem nós também estamos bem, se eles não estão bem...então é... nós como pai...eu como pai tenho que dá assistência a meus filhos, inclusive eles moram comigo, né?, então **eu tenho que dá assistência**, então, às vezes, há motivos que faz com que tenha algum empecilho durante o caminho (D10).*

Outra professora confirma o que as pesquisas dizem sobre a tripla ou quádrupla jornada de trabalho. Na fala, notamos ainda o grande desafio da ação pedagógica em tempo integral “deixo aqui minha alma e eu busco ela no outro dia.”

*A gente passa muito tempo aqui na escola, mais tempo na escola do que em casa, na verdade, e a gente já, eu digo, eu sempre digo **eu deixo a minha alma aqui e eu busco ela no outro dia**, porque quando eu chego em casa eu já tô o pó (pequena pausa), né? e chega em casa **a gente tem nossos filhos, nossos pais, nossos maridos pra tomar conta, nossos problemas de saúde**, então tudo acarreta (D11).*

Ainda sobre os fatores pessoais que influenciam o desenvolvimento profissional, os entrevistados que não tinham filhos afirmaram que era a sobrecarga de trabalho exaustiva que influenciava em suas vidas pessoais.

*No meu caso, como eu **não tenho filhos**, não tenho bichos de estimação, não tenho relacionamento afetivo no momento, então, nenhuma dessas questões que eu vejo que impedem que dificultam o trabalho dos colegas interferem na*

minha vida profissional, só o meu profissional que dificulta a minha vida pessoal (risos) (D12).

As necessidades formativas dos professores são definidas como aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino. Com o avanço tecnológico na saúde, na qualidade de vida e na conquista de direitos da pessoa com deficiência, elas puderam deixar seus ambientes familiares e passaram a ocupar os espaços da sociedade. Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, um amplo cobertor legal se formou para amparar o combate à segregação e ao capacitismo (ONU, 2007).

Apesar de todo avanço legal em garantias de direito, no âmbito escolar ainda há carência de formação e infraestrutura para incluir todos os alunos no processo educacional. Destacamos uma das falas que revelam a necessidade de atender todas as crianças com necessidades especiais.

*Adaptação de atividades e aulas pra as **crianças com deficiências** e as diversas deficiências. (D13)*

As disciplinas do *Novo Ensino Médio* também foram citadas como sendo uma necessidade de formação. O novo sistema foi implantado e, segundo os entrevistados, as formações foram insuficientes, poucas foram significativas, outras não apresentaram contribuição à formação.

*Queria formações sobre o, as **novas matérias** que a gente dá principalmente as **IFAS**, por exemplo, tipo as matérias do ensino médio. Aqui nós já somos muito bons em eletivas, né, desde o início do nosso treinamento e a gente já dá muito bem essa aula, **mas essas aulas novas**, principalmente esses itinerários formativos novos, eu (pequena pausa) **o que deram pra gente não foi suficiente, então eu acho que merecia.** (D14)*

Existem muitas necessidades de formação no processo da construção da carreira, os próprios desafios enfrentados pelos docentes na profissão interferem na sua atuação proficiente. Na análise dessa dimensão, foram expressivas as preocupações pela inserção de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar, com ausência de ações que qualificassem esse atendimento e com as novas matérias do novo ensino médio.

É visível nas falas não gravadas que, apesar da ausência da formação institucional, os professores continuam seu trabalho aprendendo, questionando, envolvendo-se em diversas

atividades de aprendizagem informal, buscando com a escola e seus pares soluções para as diversas questões que se apresentam à profissão.

Os professores se envolvem em uma variedade de atividades de aprendizagem (Schei; Nerbø, 2015). Aprendem no seu dia a dia através de sequências de atividades de aprendizagem como (Meirink *et al.*, 2009): pedir conselhos, refletir individualmente, obter informação através de livros, etc. Kyndt *et al.* (2016), distinguiu até nove tipos de atividades de aprendizagem informal realizadas pelos professores. São eles: 1) colaborar, 2) aprender com os outros sem interação, 3) compartilhar, 4) participar de atividades extracurriculares, 5) aprender fazendo, 6) experimentar, 7) consultar fontes de informação, 8) refletir e 9) enfrentar dificuldades (Yot-Dominguez; Marcelo, 2022, p. 3, tradução própria).

Esse aspecto da profissão docente, a aprendizagem informal, que inclui, entre outras ações, a comunicação com seus pares, aprender a fazer, experimentar, fizeram parte das respostas da análise da próxima categoria, individualização profissional. Como já afirmado antes, cada professor vivencia a construção da sua carreira diferente uns dos outros. Na análise seguinte, foram elaboradas as seguintes questões para que fosse possível inferir a respeito da profissionalização docente, a partir do contexto e da fala dos professores:

1. Que dificuldades você elenca como impeditivos para a participação dos docentes no Ensino Fundamental em processos de formação continuada?
2. Escolha uma formação continuada que você vivenciou direcionada à sua área de atuação que foi significativa e relate suas impressões sobre essa formação e as mudanças ou impactos causados em sua atuação profissional.

Quadro 5 – Distribuição de respostas dos docentes sobre a individualização profissional

4 CATEGORIA: INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	Nº
- Tempo, desmotivado, falta de estrutura - Vínculos - Tempo, choque de horário com a sala de aula - Falta de tempo	18
Impeditivos para a participação em processos de formação continuada	
- Custo pessoal para a formação - Condições estruturais - Deslocamento para as formações	14

- Desgaste - Falta de incentivo financeiro - Baixa qualidade das formações - Não valorização - Desvalorização profissional	16
Formação continuada que foi significativa	N
- Formação para o ensino integral - Contação de história - Participação no PIBID - Programa se liga e acelera - Educação patrimonial	16
- Educação inclusiva, educação especial	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira pergunta buscou identificar as dificuldades impeditivas para a participação dos docentes no Ensino Fundamental em processos de formação continuada. Como visto no quadro, as principais citadas foram: falta de tempo, dois vínculos, desmotivação, falta de estrutura dos cursos, choque de horário com a sala de aula.

*A principal dificuldade é a **sobrecarga de trabalho**, o que diminui o nosso tempo livre. Muitos professores trabalham, como eu disse antes, em **dois vínculos, três vínculos**, então não têm tempo suficiente nem pra cuidar da sua vida pessoal, já que são tantas coisas a se fazer no ambiente escolar inda mais agora, de novo, com esse Novo Ensino Médio em que a gente tem que preparar coisas que a gente não tava habituado a fazer, então há uma demanda de tempo maior pra fazer isso, tipo, tem disciplinas, projeto de vida por exemplo, é uma disciplina que eu não tô acostumado a lidar, então se eu pegasse eu teria que passar mais tempo pra preparar aula, pra pensar em algo legal para os alunos, tal (pequena pausa) existem outra quantidade de disciplinas desse Novo Ensino Médio que a gente ainda não tá preparado que demandaria tempo. Então **primeira coisa é a questão do trabalho, trabalho em excesso, segundo por conta desse trabalho o tempo fica curto pra administrar até a nossa vida pessoal, então tempo e excesso de trabalho, falta de tempo e excesso de trabalho** seriam os dois pontos principais que impediriam muitos professores nos processos de formação continuada. (D15)*

Alguns professores relataram, além do cansaço da profissão, o desgaste emocional e o não cumprimento do plano de carreira da profissão no Estado, o que causa desestímulo em investir na formação continuada.

*Acredito que principalmente **muito cansaço, desgaste emocional** que nós temos em nosso dia a dia, muitos **têm dois, três vínculos**, trabalham no interior, então isso dificulta que a gente participe da formação continuada, muitas vezes tem o sábado, mas tem sábados letivos, muitas vezes o nosso sábado é para organizar material, pra descansar, pra coisas dos nossos, da nossa família, organizar a nossa saúde, coisas de casa e também como não tem bolsas de estudo, **não tem valorização vertical da carreira, pós graduação**, tudo isso **desestimula** o professor a fazer uma formação continuada. (D16)*

Em outra fala, notamos que os professores não são subsidiados para participar das formações (recursos financeiros para transporte até o local de formação, alimentação...) e quando são aprovados em seleção de graduação *stricto sensu* não têm acesso à licença para estudo, garantido pelo Estatuto do Magistério Estadual.

*Primeiramente **o tempo, e o respaldo financeiro** que a gente não tem né?, **quem sai para doutorado e mestrado é punido** como eu já disse a você, tempo, valorização, a gente não tem mais direito de sair para estudar, é isso (D17).*

A individualização da profissão nem sempre precisa ser solitária, no entanto, a motivação, fator pessoal, e a garantia dessa da formação, fator institucional, são fundamentais para o processo do desenvolvimento profissional. Como visto, outros fatores, pessoais e organizacionais influenciam diretamente no processo.

Quanto aos cursos de formação que foram significativos, foi relatado um universo variado de formações, mas todos os que foram significativos influenciaram positivamente na profissionalidade docente. A seguir, destacamos duas formações que tiveram esse impacto na profissão dos docentes.

*A minha melhor formação... foi com um **contador de histórias**, assim, foi a formação que mais me marcou, porque ele me abriu um olhar pra contação de história que até então eu não tinha vivenciado. É uma contação de história para além do aspecto pedagógico, é uma contação de história para o simples prazer de ler e gostar de ler (D18).*

*A formação continuada que eu tive, quando fiz a seleção pra ser professor da rede estadual da modalidade do ensino integral em que **a gente passou uma semana se preparando pra trabalhar com os alunos** na nessa modalidade de ensino principalmente em 2018 foi quando eu comecei que tava ainda em processo inicial e acredito que **os profissionais que vieram ministrar os cursos eles eram de uma bagagem tão grande, tão grande, tão grande** que a gente ficava admirado e a gente percebeu como era que isso ia contribuir pra nossa profissão e também pra trabalhar com os alunos. Então foram feitas muitas dinâmicas conosco professores, né?, é, em que a gente percebeu, poxa realmente isso aqui vai valer a pena, quando eu for trabalhar no ensino integral isso aqui vai valer muito a pena. Coisa que a gente não vê assim, em outras modalidades de ensino regular, por exemplo, a gente não vê isso*

acontecendo. É, geralmente quando mandam fazer cursos são pessoas que não são tão preparadas, às vezes, nem sabem a realidade da escola, nem conhece a realidade da escola e tá ali porque tem um curso de mestrado ou doutorado, mas não sabem a realidade, não vêm para a escola vivenciar aquilo. Então, às vezes é muito fácil dá um curso só pela teoria, mas sem vivenciar aquilo, então a gente vai para o curso pensando assim, poxa o que é que eu estou fazendo aqui? O que eu estou recebendo de contribuição desse palestrante, porque muitas vezes é o mesmo blá, blá, blá de sempre ... toda vez é praticamente o mesmo conteúdo, a gente fica assim, poxa eu tô deixando a sala de aula pra poder e ouvir a mesma coisa, não tem nada de diferente, não tem nada que vai agregar minha profissão e também ao meu trabalho (D19).

Alguns fatos são importantes na fala do último professor: a ausência de qualificação dos palestrantes/formadores, a distância entre o que é apresentado nas formações, a realidade da escola e a repetição de cursos, de temáticas já abordadas. Essa fala foi repetida por outros professores e essas mesmas questões sobre a formação parecem se perpetuar há anos.

Apresentamos, a partir da fala dos professores, os fatores pessoais que influenciam o desenvolvimento profissional e se faz necessário lembrá-los: Maternidade, Família, problemas pessoais, apoio familiar. Nesses fatores, vimos como que, para as mulheres, e já há muito tempo as pesquisas elucidaram esse fato, a sobrecarga de trabalho é muito maior, com a maternidade e muitas vezes com dois vínculos, com certeza influencia em seu desenvolvimento. Os demais fatores relacionados à família, como as questões de saúde, apareceram como um fator de influência muito menor na fala dos entrevistados. Aspectos como o amor pela profissão e a vontade de ensinar foram destacados como influenciadores pessoais positivos no desenvolvimento profissional.

Quando perguntamos sobre as necessidades de formação, encontramos um número significativo de professoras e professores que apresentam como necessidade a formação em educação especial, devido ao acesso de grande número de alunos com alguma deficiência. Diversas garantias legais, já citadas, articulam-se para oferecer, às pessoas portadoras de necessidades especiais, acesso e permanência na escola. O que constatamos nessa pesquisa é que formação para os docentes nessa área ou não está sendo realizada ou se houve formação não alcançou os docentes. Ainda nesse aspecto de necessidades de formação, os professores elencaram temas como: relações pessoais, tecnologias digitais, trabalho de resgate emocional, formação através do lúdico e novas práticas pedagógicas, teorias educacionais, desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas.

As necessidades de formação na área das tecnologias digitais foram impulsionadas pelo período pandêmico marcado por aulas, em sua maioria, remotas e acesso aos alunos por meio

digital. Com o avanço tecnológico da última década, com certeza as formações nessa área serão cada vez mais fundamentais.

Após análise das dimensões pessoais e organizacionais, que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, foi possível elaborar um mapa mental com os dados encontrados, comparando-os com os que foram organizados por Gonçalves (2009) a respeito das Fases de vida dos professores. As características apresentadas, em cada fase, não são lineares, como afirma o autor e como foi constatado por nós, esses dados indicam direções possíveis na organização de futuras formações docentes porque identificamos as fases estabilidade, de divergência (+ ou-), de serenidade, de renovação ou desencanto pela profissão.

A seguir, apresentamos uma visão geral dessas fases, de acordo com os dados encontrados nos questionários e entrevistas com os professores das escolas participantes:

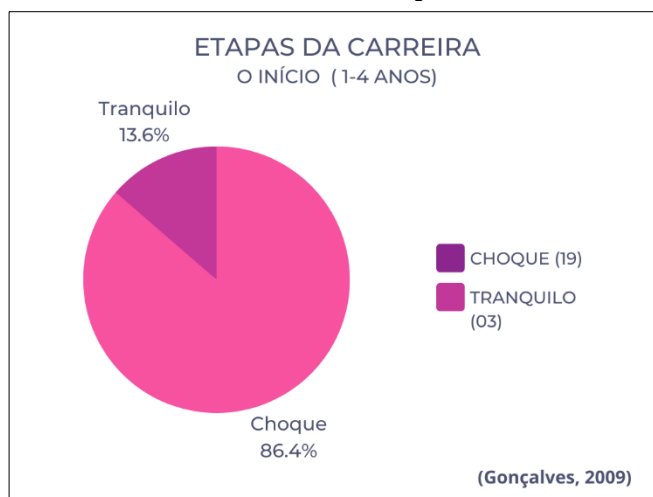
Gráfico 26 – Fases da vida dos professores de escolas de São Cristóvão /SE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para concluir, apresentamos, a seguir, cinco gráficos com as Etapas da Carreira e as características predominantes em cada etapa. O resultado da análise dessas etapas foi construído com base em Gonçalves (2009), a partir do conteúdo das entrevistas aplicadas.

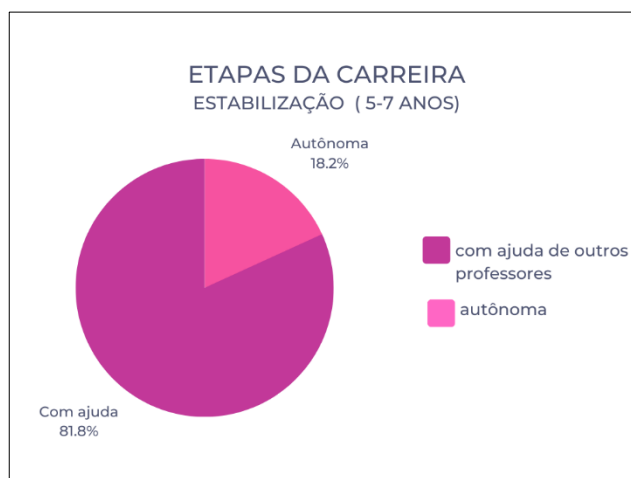
Gráfico 27 – 1ª Etapa da carreira



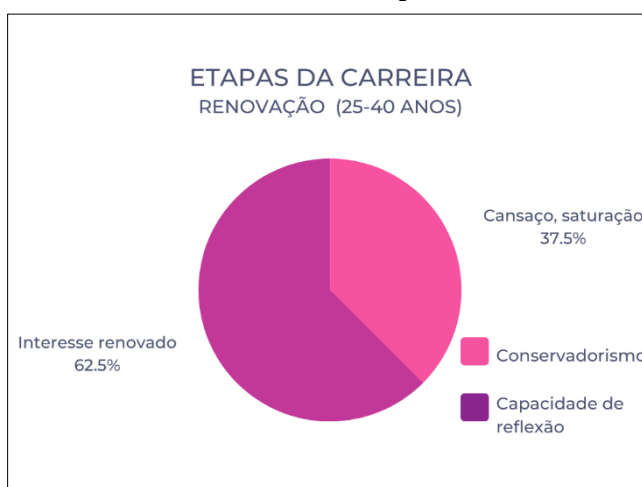
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No gráfico acima, confirma-se que a fase inicial é marcada pelo choque entre o que se vivencia na formação e a realidade da sala de aula. A porcentagem menor que declararam não passar por dificuldades na fase inicial deve-se ao fato de já possuírem contato com a docência anterior à formação.

Na Etapa da Estabilização (5-7 anos), onde se verifica a tomada de consciência de que é capaz de gerir o processo de ensino e aprendizagem e autonomia, 81,8% dos docentes desenvolveram a aprendizagem da docência com a ajuda de outros colegas, com conselhos, exemplos práticos, assessoria. Esse fato reforça a importância do professor mentor na própria escola, que auxiliará o professor iniciante nesse processo de iniciação à docência.

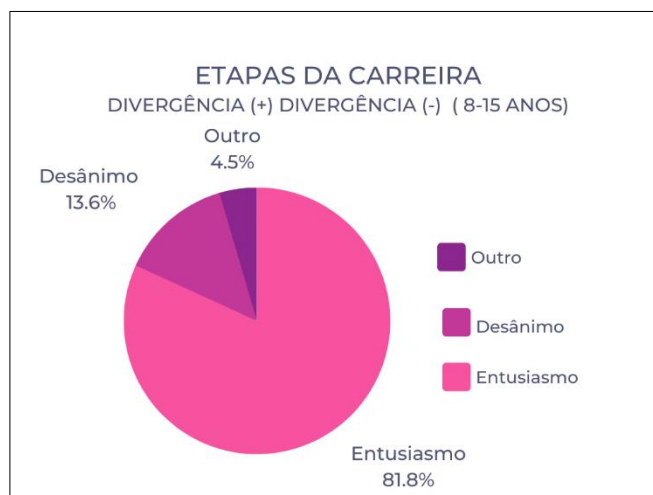
Gráfico 28 – 2ª Etapa da carreira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 29 – 3ª Etapa da carreira

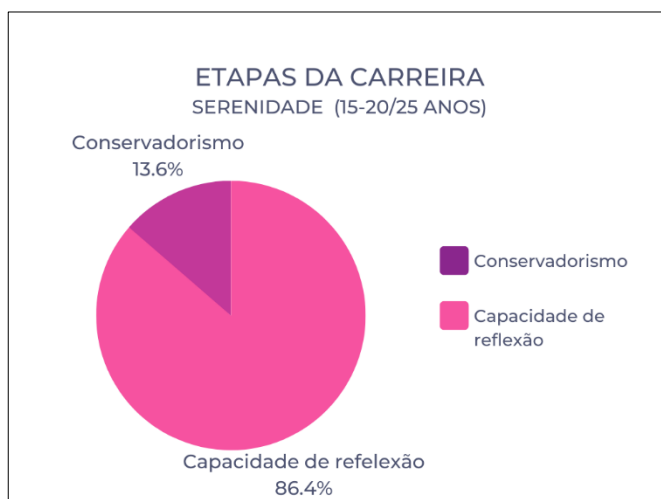
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na terceira etapa, Divergência (positiva ou negativa), depois de sentir-se capaz no desenvolvimento de sua profissão, o docente avança na fase com um desequilíbrio positivo ou negativo. Verificamos na pesquisa que os professores que estão nessa fase, baseado no tempo de serviço declarado, as questões políticas e sociais têm interferido negativamente no percurso profissional. Ainda assim, notamos que 81,8% dos docentes continuam com entusiasmo para prosseguir na profissão, diferenciando com o número menor daqueles que apresentam desânimo.

Gráfico 30 – 4ª Etapa da carreira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na fase de serenidade, notamos, como definido pelo autor, como um tempo calmo. Percebemos que a capacidade de reflexão é característica dos docentes nessa fase (86,4%) e também encontramos o conservadorismo, “não preciso mais de curso de formação”.

Gráfico 31 – 5ª Etapa da carreira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na última fase da carreira, 25-40 anos, encontramos um dado importante. Apesar do cansaço de toda uma carreira (37,5%), o interesse em participar de formações ainda permanece (62,5%). É interessante ressaltar o que foi dito na entrevista, pelo tempo de serviço, não há interesse em formações em qualquer área porque já conseguem identificar com clareza os conhecimentos necessários à profissão.

A identificação de cada fase da carreira permite conhecer as dificuldades e necessidades de formação. O desenvolvimento profissional planejado e organizado, observando essas características, tende a alcançar seu objetivo, a melhoria da educação, da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que os dados coletados representam uma parte das expectativas, anseios e perspectivas de docentes em relação ao desenvolvimento da profissão. Trouxemos um pouco dos desafios da profissão docente logo no início dessa pesquisa, alguns deles foram trazidos pelos professores como: a organização das formações com temas sem significado, planejamento das formações em espaços e localização inadequados, questionamentos sobre a competência dos formadores entre outros desafios.

Na próxima seção, concluímos as análises propostas nesta pesquisa, trazendo as falas das coordenadoras pedagógicas das seis escolas participantes. Analisamos também os fatores das dimensões pessoais e organizacionais que influenciam o desenvolvimento profissional das entrevistadas.

8 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: a assessoria pedagógica na interpretação dos dados da entrevista com as coordenadoras pedagógicas

Nesta etapa, procuramos responder outro objetivo da pesquisa que foi *verificar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação inerentes ao desenvolvimento profissional dos docentes*. Para isso, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista. Esta foi realizada individualmente com sete coordenadoras das escolas participantes e, para garantir o sigilo de sua identidade, identificamos as falas em ordem numérica crescente, o que representa a sequência das falas e não o número de coordenadoras.

O período de realização das entrevistas iniciou-se em 20 de setembro de 2022 e foi concluída em abril de 2023. No último período de entrevistas, havia um clima tenso nas escolas por causa dos ataques que ocorreram no Sudeste e Sul do país com ampla divulgação da mídia. Na primeira região, registrou-se a morte de uma professora por um aluno e, na segunda, ataques com morte de crianças bem pequenas (creche). O clima tenso se acirrou com as diversas ameaças de ataques às escolas em dias posteriores. A tensão era nítida nas falas dos docentes. Na preocupação da direção da escola na última escola, onde foram realizadas as entrevistas finais, o clima era de incerteza quanto aos procedimentos que deveriam ser encaminhados diante daquela situação. Esse clima influenciou com veemência as respostas dos docentes, principalmente na categoria sobre os fatores que influenciavam o desempenho profissional, os quais responderam que era a violência na escola, indisciplina dos alunos e falta de investimento na educação. A questão da violência também foi abordada por docentes de outras escolas que já haviam participado da entrevista.

Numa visão geral, os docentes participantes da entrevista seguiram os critérios delimitados nesta pesquisa, atuação efetiva em sala de aula e ser docente da etapa da educação básica.

As questões referentes à entrevista tiveram como unidade de análise os “temas”, permitindo a estruturação de categorias e seus respectivos indicadores. A entrevista foi elaborada a partir de 4 categorias organizadas nessa ordem:

Categoria 1. FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 2. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Categoria 3. DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria 4. INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Seguimos essa sequência para que fosse possível construir uma análise geral sobre a perspectiva de desenvolvimento profissional dos docentes, seguindo com questões específicas

sobre as dimensões pessoais e organizacionais que influenciam o desenvolvimento dos docentes, tendo como questão principal dessa pesquisa: “Quais os aspectos da dimensão pessoal e da dimensão organizacional influencia o desenvolvimento profissional docente?”. A primeira categoria aborda três questões importantes: a existência de formação ofertada, planejada pela própria instituição; a participação dos docentes no processo de construção curricular e os tipos de assessoria pedagógica que os docentes recebiam da instituição. Esses questionamentos intencionavam verificar como a escola promovia e assessorava os docentes (dimensão organizacional) em seu desenvolvimento profissional.

A segunda categoria buscou analisar as respostas das coordenadoras quanto às formações que elas consideravam que realmente auxiliariam efetivamente a prática docente na etapa do ensino em que atuavam. Ainda nesse bloco, foi perguntado sobre as contribuições e desafios que os docentes apresentavam de acordo com a fase em que estavam (iniciação, permanência na carreira e aposentadoria).

A terceira categoria agrupou questões sobre a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional. As perguntas foram elaboradas em torno dos temas: fatores da vida pessoal que influenciam o desempenho dos docentes, necessidades de formação para os docentes, avaliação do exercício profissional e quais os impeditivos à participação do docente em processos de formação.

No quadro abaixo, mostramos a frequência das respostas ao desenvolvimento profissional na escola, para conhecer e analisar a percepção das coordenadoras a respeito desse tema. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. A instituição fornece alguma formação continuada para os professores? Quem as promove? Quais os principais objetivos que pretendem alcançar?
2. Os professores desta instituição participam do processo de construção curricular?
3. Quais tipos de assessoria pedagógica os docentes recebem da instituição?

Quadro 6 – Distribuição das respostas sobre os aspectos das Fases do Desenvolvimento organizacional da escola

CATEGORIA 1: DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	Nº
Cursos de formação promovidos pela escola, quem promove	
Não há cursos	01
Cursos promovidos pela SEDUC ou DRE8	06

Oficinas, palestras	03
O processo de construção do currículo na escola	N
Discussão em reuniões de início de ano e adaptação do currículo	05
Não há participação na construção	01
Assessoria pedagógica na escola	
Insuficiente em relação aos que promove (SEDUC/DRE8)	01
Acompanhamento aos professores e alunos	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir de agora, faremos inferências sobre três aspectos que têm íntima relação quando falamos em desenvolvimento profissional docente: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores (García, 1999).

A escola é considerada o principal local da formação dos professores porque, como já dito anteriormente (Alvarado-Prada *et al.*, 2010), é nela que o professor vai se formando, é nesse espaço que o professor vivenciou suas experiências como aluno, elaborou seus julgamentos quanto ao ato de ensinar. É ainda nessa fase, a de estudante, que o futuro professor escolhe as boas práticas de ensino como exemplo de replicação e recusa-se a repetir as que causaram desânimo.

Nesse contexto de aprendizagens, a escola é entendida como a base para mudar e melhorar o ensino. Num olhar amplo, conceber o desenvolvimento profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores; inclui também a dinâmica organizacional da escola como: o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações, o papel e a responsabilidade do pessoal que pertence à organização.

Observadas essas questões, perguntamos sobre as formações oferecidas pela escola com o objetivo de identificar se havia essa oferta, quem a promovia e com quais objetivos eram organizadas. Identificamos que a grande maioria das coordenadoras afirmaram ter algum tipo de formação planejada pela escola e outras responderam que havia uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado, com outros órgãos oficiais do Estado e com profissionais de diversas áreas, como por exemplo psicólogos, para a realização das formações.

Na fala a seguir, podemos ver o relato quanto a essa parceria e também quanto ao objetivo das formações propostas.

Fornece sim formação, ela é promovida por nós, a gente entra em contato com as instituições, com os profissionais, né?, pra tá fazendo essa mediação, a secretaria também dá esse suporte, né?, de promover cursos e promover atualização e o objetivo principal é que os professores se mantenham sempre atualizados, saber o que está acontecendo na educação já que ela tá numa mudança assim numa mudança muito grande ultimamente né?, então, nesses últimos anos tá sendo muito importante essas formações pra poder atualizar mesmo os professores nessas, com essas mudanças, como agir, forma de avaliar, tudo isso tá num processo muito grande de mudança (Coordenadora 1).

Na escola pela medida do possível, no âmbito geral cursos e formações mais amplas na pela secretaria de educação (Coordenadora 2).

Na semana do planejamento a gente convoca, que é antes de começar as aulas, e nós conversamos, nós entramos em alguns temas para debate sobre bullying, sobre essa questão, esse ano teve também e também na semana anterior a gente participa, mas é junto com a diretoria regional que eles fazem um evento e nós nos deslocamos [...] por enquanto a gente ainda não tem não, esse ano, formação (Coordenadora 3).

Algumas coordenadoras afirmaram não haver uma formação continuada na escola e que dependiam de núcleos da Secretaria do Estado da Educação para a realização desses cursos, principalmente as escolas que ofertavam o Novo Ensino Médio e o Educação de Jovens e Adultos. No primeiro caso, a implantação do novo sistema do Ensino Médio tem causado muitas dúvidas quanto ao próprio funcionamento dessa nova estrutura, há ainda falta de suporte do Estado na formação dos professores que foram selecionados para trabalhar nessas escolas. Essas queixas foram explícitas tanto na fala docentes quanto na fala de coordenadoras. Quanto ao segundo, nota-se na fala da entrevistada, a ausência de formação continuada no segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Não tem uma logística sistematizada para formação não, que até esse momento eu não tenho conhecimento, não sei se anteriormente os professores tinham essas formações continuadas, e as formações que eu percebo que os professores têm são formações proporcionadas pela SEDUC né?, do NIGED, que é o núcleo responsável pela escola em tempo integral, eles ofertam algumas formações (Coordenadora 4).

[...] o colégio em si não, né?, a gente tem a semana pedagógica, que a gente discute tal, mas essa formação continuada principalmente da EJA [...] acontece através da SEDUC e também da Diretoria Regional que é a DR8 a daqui, né?, eles sempre têm um acompanhamento pedagógico, tem a semana pedagógica que geralmente é antes de iniciar o ano letivo, né? [...] mas aí essa formação ela é oferecida pela SEDUC e pela DR8 que tem muito tempo que não acontece né?, a parte da EJA eu sempre digo, digo quando a gente tem as reuniões da DR8 que deixa muito a desejar (Coordenadora 6).

A formação realizada na escola deve favorecer desenvolvimento profissional do docente, porque este não evolui sempre sozinho, mas com os seus pares, a partir da troca de experiências e reflexões, possibilitando assim, para ambos, a construção de novas aprendizagem profissionais, trocas de experiências, interações sociais, baseadas em metas para alcançar o aperfeiçoamento profissional em ambientes formais e informais (Marcelo, 2009).

Outra área investigada estava relacionada ao currículo. Quando perguntamos sobre o currículo, desejávamos identificar a concepção de autonomia que a escola tinha quanto à discussão do currículo e sua adoção, durante o ano letivo, e a própria concepção de professor que a escola tinha. Compreendemos que o currículo faz parte do desenvolvimento do professor, uma vez que este direciona o trabalho docente e indica quais aprendizagens são fundamentais para o aluno. Disso parte a grande preocupação de observar o desenvolvimento profissional relacionado diretamente com o currículo. Para desenvolver-se profissionalmente, o professor precisa participar de projetos de construção curricular, pois a partir deste, todo o processo de ensino é realizado.

Abaixo, vemos a coordenadora afirmando que alguns professores participaram da construção do Currículo de Sergipe como redatores, ou seja, contribuíram de forma direta na elaboração curricular. Um grande número de entrevistadas afirmou que a escola não participa da construção do currículo, mas tem como base o currículo vigente o qual revisitam, fazem ajustes e o adaptam de acordo com a realidade da escola.

*[...] Na primeira **semana de planejamento** eles **revisitam** o currículo veem o que é necessário **fazer os ajustes**, inclusive a gente tem aqui, a gente teve aqui professores que contribuíram foram redatores do currículo (Coordenadora 8).*

*A gente tem como o currículo de Sergipe né? que é a base mesmo da gente, só que cada escola tem sua particularidade, então **a gente vai adaptando esse currículo** à realidade da escola, né?, a gente tem vai ter turmas que a gente não vai conseguir o mesmo professor dá o mesmo, trabalhar da mesma maneira, trabalhar os mesmos conteúdos que estão no currículo, então a gente trabalha em cima da particularidade de cada turma e a gente vai adaptando à medida que a gente vai tendo a necessidade. Eles fazem o planejamento inicial né? com base no nosso currículo e já conhecendo o nosso alunado, que aí já vem uma mudança, a gente já não usa o currículo desde o ano, já usa ele modificado e ao longo do ano a gente vai modificando sempre que precisa (Coordenadora 9).*

Quando nos referimos à assessoria, o conceito observado

[...] geralmente é de **forma individual** quando eles me procuram, né, às vezes, me procuram pelo **WhatsApp**, às vezes, a gente deixa pra terminar o turno pra gente **conversar** aqui, né?, a depender ... principalmente quando tem muitos projetos que aí é que eles pedem bastante ajuda né? pra como desenvolver, quais as turmas, alunos, e aí a gente vai mediando, e às vezes, os **sábados letivos**, a gente usa muito os sábados letivos nessas orientações (Coordenadora 10).

[...] é aquele apoio né? que nós damos aos professores aqui, a gente **acompanha os planejamentos**, né?, acompanha os alunos com as suas dificuldades, o professor conduz o, a sala de aula e a gente faz... dá aquele **suporte** tanto de material, quanto técnico né?, do diário eletrônico, de acompanhar essas questões, **organizar** as avaliações [...] e também um **trabalho diretamente** com os pais dos alunos[...] (Coordenadora 11).

Para compreender as formações que auxiliam os docentes e as contribuições que cada fase da docência apresenta, perguntamos:

- Quais formações em caráter continuado você considera que auxiliam efetivamente a prática docente no Ensino Fundamental?

- Professores passam ao longo da carreira por diversas fases (iniciação, permanência na carreira e aposentadoria), quais as contribuições e desafios apresentados em cada uma dessas fases?

Quadro 7 – Distribuição das perguntas relacionadas à categoria Fases de desenvolvimento profissional

CATEGORIA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Formações que efetivamente auxiliam a prática docente	Nº
Educação inclusiva, especial	05
Avaliação, saúde mental	04
As contribuições e desafios que cada professor apresenta em cada fase da carreira	
Não percebo essa diferença	02
Os iniciantes chegam com mais vontade, aqueles em final de carreira querem se aposentar	04
É muito relativo, têm uns mais novos que não acompanham os mais experientes e vice-versa	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Formações efetivas

Adaptação de atividades e aulas pra as crianças com deficiência e as diversas, né?, acho que essas são as questões mais pontuais aqui na escola (Coordenadora 12).

*[...] a formação que hoje a gente tá aprimorando mesmo e a gente traz, inclusive mais de uma vez no ano é o **fator avaliação e o fator saúde mental** [...] o processo avaliativo do aluno, como é que a gente deve avaliar esse aluno ao decorrer do ano, porque hoje ela não pode ser mais quantitativa né, não é só aquela prova que vale aquela nota, naquele momento, né ela tem que ser gradativa, tem que ser observada durante todo (silêncio); e como a gente tem uma equipe de professores mais antigas, então eles têm mais resistência, né?, a essa mudança então a gente procura sempre tá trazendo né?, coisas pra ver se eles vendo que o processo está mudando e que eles também precisam se adaptar a essas mudanças, né então, eu acho que é o mais crítico assim (Coordenadora 13) .*

É importante destacar mais uma vez a pesquisa de Gonçalves (2009) sobre as Etapas da carreira, as quais os professores vivenciam durante o processo profissional. Apresentamos de forma resumida as etapas apresentadas pelo autor: O *início*, período de 1 a 4 anos na carreira, marcado pelo “choque inicial” e pelo entusiasmo; a *estabilidade*, que oscila entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, caracteriza-se por assumir confiança, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não sentido antes; a *divergência*, dos 8 aos 14 anos de serviço, apresenta características ambíguas, de um lado, tem-se professores que estarão procurando cada vez maior valorização profissional, enquanto outros, pelo contrário, alheiam-se, alegando “cansaço” e “saturação”; *serenidade*, situa-se entre os 15 e os 22 anos da carreira, caracterizando-se como uma etapa marcada pela capacidade de reflexão e ponderação, determinadas pela experiência, já não será alheio a um certo “conservadorismo”; a *renovação* do “interesse” e desencanto em “fim de carreira”, isto é, entre aproximadamente os 23 e os cerca de 31 anos de serviço, fase marcada pela demonstração de cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria. Pode-se notar ainda nessa fase algum tipo de entusiasmo por parte de alguns professores e desejando “continuar a aprender coisas novas”.

Diante desse estudo e o de Huberman (2000), observamos que o desenvolvimento profissional docente será influenciado de acordo com a fase em que ele estiver em sua carreira. Ressaltamos, assim como os autores, que essas fases não são lineares e que muitos fatores interferem, influenciam em cada fase, como por exemplo a personalidade do professor, as condições de trabalho, as políticas educacionais e outros fatores.

Reconhecer essas fases significa compreender o desenvolvimento profissional a partir da pessoa do professor, seu ambiente de trabalho e suas perspectivas quanto a sua formação.

Quando perguntamos às entrevistadas quais as contribuições e desafios apresentados em cada fase da carreira docente, foram registrados dois tipos de posicionamento. No primeiro, afirma-se não perceber diferença no exercício profissional daquele docente que está entrando na carreira em relação àquele que já está há algum tempo ou que está se aposentando.

*Não percebo essa diferença, lógico que tem professores que são mais ativos, ativos, que eu digo assim, gostam de fazer mais projetos, são mais... entendeu? incrementam mais as aulas, vamos dizer assim, não faz aquela aula só do gi (não completou), do pincel né? **tem aqueles que são mais ativos, não necessariamente porque está chegando ou porque está se aposentando, ou porque está no meio da carreira, entendeu? temos professores chegando que é aquele professor que vai trabalha, faz sua coisa**, mas, só, sem colocar mais uma pitadinha de sal, aquela coisa mesmo... né? e tem aqueles outros, não, que (não compreensível) faz projetos que faz uma coisa diferente, que vai para um auditório, passa uma coisa, vem aqui para a sala de informática; então a gente percebe isso, mas não... eu não posso dizer que é porque tá chegando porque tá no meio, não! A gente encontra **professores chegando** com um perfil bem ativo e outros que fazem aquele “vou lá dá minha aula e pronto” né?... e tem professores que já tem muito tempo de carreira que também gostam e que estão se aposentando, geralmente **o que já está se aposentando** ele já é mais assim né?, tô cansado, né? e eles falam muito assim né? apesar da gente não ser valorizado né?, mas a gente percebe que eles, assim, tem, pelo menos, procuram né?, não deixar o trabalho apático, mas isso tudo influencia né?, porque eu acho que se os professores fossem mais valorizados. Acho que a gente teria professores mais ativos... (Coordenadora 13).*

Outras coordenadoras apontaram algumas questões relativas aos anos de experiência do docente e sua recusa em aprender, a inexperiência daquele que está chegando e a falta de experiência que acaba frustrando. Na segunda fala, vemos a preocupação da entrevistada quanto à formação inicial dos docentes, a resistência dos que já estão há algum tempo na carreira em participar das formações continuadas e o cansaço daqueles que já estão próximos da aposentadoria.

***a experiência, ela conta bastante**, mas também em alguns casos finda atrapalhando no sentido de centralizar é (pequena pausa) no sentido de saber, alguns acreditam que não tem um algo mais a aprender. e **quando a gente chega né?, enquanto professor, tá com aquela sede** de mudança, o que... a sede nos ajuda em alguns pontos e aí atrapalha no sentido de que a falta de experiência frustra bastante no início (Coordenadora 14).*

***O professor que tá começando** o maior desafio que eu vejo é na própria formação né?, a gente já vê isso quando os estagiários quando eles chegam né? É ...A gente vê uma dificuldade muito grande em entender, por exemplo, o funcionamento, em achar que a escola é uma escola perfeita e que os alunos estão todos no mesmo nível, né?, então eu acho que o desafio maior é **fazer esses professores compreenderem né?, que a gente precisa adaptar currículo né?**, que ainda vem bem formado de lá, aquela ideia de a gente precisa dá conteúdo, a gente precisa dá conta do conteúdo que a gente vai dá*

*durante o ano e a gente vê que na realidade não é assim, né? Sobre **quem tá já na carreira há algum tempo a resistência maior é a formação continuada, eles têm essa resistência, né?**, quando a secretaria promove encontros fora da escola, que são vários, pouquíssimos participam, né?, a gente tem mais de 50 professores (não compreensível) nesse... nesse mundo de 50 a gente tira dois ou três que participam, né?, então o pessoal, eles não se preocupam, inclusive se a gente falar que vai ter formação, provavelmente eles não vão aparecer, né? então, eu acho que a maior dificuldade são esses... mas claro que tem o lado positivo né?, quem tá iniciando vem com muito gás, vem com muitas ideias, traz muitas coisa diferente e que nem sempre pode ser aplicado, e aí a gente vai adaptando, né?. Já os professores mais antigos, eles começam a ensinar aos mais novos a ter esse (pausa) essa flexibilidade, né?. **E o professor que tá na aposentaria, ele já tá muito cansado, o que ele quer mesmo é que aquela contagem saia logo, que as licenças prêmios cheguem, né?**, e que eles não precisem mais voltar para a sala de aula porque é bem cansativo (Coordenadora 15).*

*Eu percebo que quando **o professor já tá no meio** do percurso da carreira, ele já demanda assim, a gente já vê que **não tem mais aquele gás** e se não tiver um incentivo mesmo, um apoio pedagógico, até porque tem professores que são engessados naquelas metodologias tradicionais (não compreensível) esse novo ensino médio ele trouxe isso, a gente teve que quebrar esses paradigmas e fazer entender através da sensibilização... porque tem professores que não aceitam né? o apoio pedagógico, eu tô falando relacionado a outra escola que eu atuava porque é forte, isso era muito forte, porque a gente tem, tinha **muitos professores antigos, tinha professores com dois vínculos e a gente via que a gente tinha uma grande dificuldade em fazer com que eles mudassem a sua prática, a sua metodologia**, muitas das vezes por não conhecer, né?, a gente sentiu isso no período da pandemia, que muitos professores tiveram muita dificuldades de acompanhar as tecnologias, por quê? Porque não sabiam lidar com as ferramentas tecnológicas então foi... né? e esse novo ensino médio ele consolidou ainda mais; é tanto que tem professores que tem resistência em atuar em algumas unidades curriculares que estão lá na parte flexível do currículo né? que pra eles, eles querem estar só na zona de conforto que é a parte da parte geral básica né?, que é o que foram preparados, o conteúdo em si, né? (Coordenadora 15).*

Essa última fala deixa claro que o professor, no meio da carreira, nesse contexto escolar específico, já não está motivado e se apresenta “engessado naquelas metodologias tradicionais” e a pandemia mostrou ainda mais essa dificuldade. Essa fase da carreira, como afirma Gonçalves (2009), pode ser marcada pela demonstração de cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentaria, a nossa pesquisa confirma os dados do autor, especificamente na realidade investigada. “Uma grande maioria de mestres e professores descreve um modelo de profissionalismo em plena decomposição, sem que se tenha à vista outro modelo suficientemente pertinente e consistente para substituí-lo e, eventualmente, suplantá-lo” (García, 2010, p. 17).

Nas demais fases da carreira do professor, analisando a pesquisa de Huberman (2000) e de Gonçalves (2009), constatamos que a presença da não linearidade se apresenta, em linhas gerais, as características apresentadas pelos autores se confirmam. Ressaltamos que, nesse momento, estamos analisando as falas das coordenadoras, portanto, podemos ter duas impressões, a visão que elas têm sobre os professores e sobre si mesmas.

Assim, buscando coletar os dados necessários para análise, perguntamos:

1. Muitos fatores influenciam o desenvolvimento da profissão, quais os aspectos principais da vida pessoal que influenciam o desempenho dos docentes?
2. Que aspectos você aponta como das necessidades de formação continuada do seu cotidiano pedagógico, na etapa de Ensino que coordena?
3. Quais as necessidades na formação continuada esta Unidade Escolar enumera para um atendimento de qualidade aos/as alunos/as?
4. A instituição realiza algum tipo de mecanismo para avaliar os seus professores em exercício?
5. Quais são os instrumentos ou estratégias, utilizadas pela sua instituição, para avaliar sua atuação ou exercício profissional? O que se avalia?
6. Que dificuldades você elenca como impeditivos para a participação docente em processos de formação continuada?

Quadro 8 – Distribuição das respostas das coordenadoras pedagógicas relacionadas à dimensão pessoal

CATEGORIA 3: DIMENSÃO PESSOAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Nº
Principais aspectos da vida pessoal que influenciam na vida profissional	
Doenças (na família)	02
Problemas familiares	04
Atrasos por causa dos vínculos que precisa assumir	02
Necessidades de formação para a função que exerce	
Gestão, relações interpessoais	06
Educação inclusiva, educação especial	05
Necessidade de formação para os docentes	
Educação inclusiva	05
Novo Ensino Médio	02

Existência de mecanismo ou estratégia para avaliar os professores em exercício	
Não	06
Observação dos resultados obtidos durante o ano	04
Conversas com os professores e alunos	02
Elementos impeditivos para a participação dos docentes em processos de formação continuada.	
Mais de um vínculo	04
Falta de estímulo financeiro	03
Sobrecarga de trabalho	03
Reconhecimento, os professores estão desmotivados	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na dimensão pessoal do desenvolvimento profissional, um conjunto de subcategorias emergiram. Quando perguntadas sobre os fatores pessoais que influenciavam a vida profissional dos docentes, três respostas foram semelhantes: doenças na família ou no próprio docente, problemas familiares e a carga horária em mais de uma escola (mais de um vínculo). Registramos ainda, uma resposta surpresa: “não é o fator pessoal que influencia na minha vida profissional, o que interfere é o profissional na minha vida e eu acho que na dos docentes, porque é muita carga” (Coordenadora 6).

Nesse contexto do desenvolvimento profissional, alguns fatores serão determinantes: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação (García, 1999). O planejamento está diretamente ligado às políticas educativas, que refletem e se concretizam no currículo, na organização da escola e no funcionamento das escolas. O desenvolvimento é caracterizado por diversas formas de modelos de formação existentes. A avaliação no desenvolvimento profissional é vista em três aspectos: para avaliação do próprio curso de formação, para melhorar os programas e atividades de formação, responsabilizar os professores no próprio processo de formação e análise pelos administradores escolares dos cursos de formação de professores quanto aos benefícios da formação (García, 1999).

Em pesquisa realizada por Gatti (2014) a respeito da avaliação do desenvolvimento profissional docente, encontramos a concepção de avaliação qualitativa rompendo com os processos avaliativos com o objetivo de seletividade e ranqueamento, de punibilidade e negatividade. Processos avaliativos educativos qualitativos demandam a ideia de valorização profissional, por visar a avanços em características da profissionalidade docente e apontar a

necessidade desse processo parte do trabalho nas escolas, integrado a processos de formação continuada em serviço.

De acordo com as professoras-coordenadoras entrevistadas, as escolas não elaboraram ou possuem instrumento para avaliar a prática docente. A pergunta causava estranheza porque as experiências que seriam implantadas na rede estadual de educação há alguns anos causou grande mobilização, pois indicava o objetivo de ranqueamento. Talvez esse fato, os diversos contextos e condições de trabalho docente influenciem a não elaboração de um plano de avaliação qualitativa. Vemos nas falas a confirmação de que não há um elemento oficial de avaliação, mas também não há uma total inexistência desta.

*Um mecanismo próprio não né?, porém a gente sempre tá conversando com os alunos pra gente ter uma ideia do que está acontecendo faz aquela ... **dá aquela analisada pós prova** o que tá acontecendo, né? como é que aquele aluno tá, o porquê daquele aluno... conversa com o professor né? ... porque ele não conseguiu render naquele semestre o que é que tá acontecendo e a gente acaba que a gente tem um parâmetro de como o professor está, porque a gente não ouve só o professor, ouve também o alunado né? então a gente consegue fazer um apanhado geral né?, mas é difícil, né? é difícil a gente chegar nesse mecanismo porque os professores se recusam a serem avaliados, eles têm medo, né?, têm receio, acham que não devem (Coordenadora 16).*

Sim, com a participação diária a gente inicia o ano com avaliação diagnóstica, seguida do nível dos alunos, a gente vai adaptando para a realidade de cada turma (Coordenadora 17).

A gente tem sempre reuniões de área do conhecimento né? aonde a gente faz o PDCA que esse PDCA é planejável, o que tá dando certo o que não tá dentro das práticas pedagógicas (Coordenadora 18).

*Não. Não, formalmente não. A gente faz as avaliações, na verdade, as **nossas observações**, procura não interferir no trabalho do professor porque ele tem autonomia, se for necessário, a gente **dá um tipo de suporte**, alguma coisa assim, agora quando tem algum conflito, digamos assim, dos alunos... turmas fazem questionamento em relação à prática docente a gente tenta né? intermediar, mas com muito cuidado né? porque isso é uma questão muito delicada (Coordenadora 19).*

Quanto aos elementos que impedem a participação dos docentes em processos de formação continuada são o choque com a carga horária, o que foi dito também pelos docentes; falta de incentivo financeiro; possuir dois vínculos, o que acarreta em trabalhar em mais de cinco escolas, em alguns casos; falta de reconhecimento; o cansaço da profissão.

*Então, essa questão da formação continuada se **não tiver na carga horária do professor, a maioria se recusa, né?**, e quando a gente questiona, vai falar da importância deles fazerem o curso, de participarem, tem liberação da*

*escola sem botar aula a repor, e quando a gente questiona a maioria fala que é porque **não tem incentivo financeiro** né?, para tá fazendo esses cursos e pra eles seriam demandar muito tempo né? sem um retorno né?, eu acho que... eles não pensam na formação deles, eles pensam o que é que vai me trazer financeiramente? Então acho que tá muito elencado isso, talvez por uma cultura, né? de achar que a formação é só pra trazer o recurso, né? então eu acho que eles têm muito isso (Coordenadora 20).*

*[...] na nossa realidade a gente tinha professores de **dois vínculos** que, às vezes, dependendo do seu componente curricular, tava **em cinco, seis escolas**, isso era o que a questão do cansaço mesmo, o tempo da profissão, enfim... o que eu via com relação a essa interferência eram esses fatores, **o cansaço mesmo da profissão** e que essa geração não tá sendo fácil, e depois dessa pandemia os nossos jovens eles desencadearam bastante a questão da ansiedade né? e a gente percebe que, assim, a gente não tem o preparo pra lidar, mas a gente acaba tendo que fazer essas interferências pra manter a harmonia no ambiente, né?, no ambiente escolar (Coordenadora 21).*

*Eu percebi que, quando essas formações elas são oferecidas agora de maneira online, os professores até se interessam mais, porque fica mais fácil na dinâmica dele. Quando isso é feito presencialmente, o que dificulta? Muitos professores **trabalham os dois horários**, alguns **até os três**, e quando ele deixa de vir, ele precisa repor a aula, então ele muitas vezes não vai para a formação porque isso atrapalha o trabalho né? E aí o online fica mais fácil dele se organizar (Coordenadora 22.)*

*Acredito que hoje reconhecimento, é, os professores se apresentam desmotivados pela **falta de reconhecimento não somente financeiro**, mas de você perceber que está exercendo e que aquele esforço de dedicar tempo pra os estudos né? de tirar do seu lazer para pra essas dedicações findam esvaindo (Coordenadora 23).*

*Às vezes é **porque têm dois vínculos**, né?, aí tá na outra escola, ou então, ah porque eu não posso porque já tenho um compromisso assim... mas geralmente, é, quando acontece eles vão, mas geralmente o que acontece mais é isso, se for um dia de semana, né? quem tem dois vínculos, aí às vezes, não pode ir porque tá no outro vínculo, se bem que eles podem dar uma justificativa, ou algum problema familiar mesmo assim, entendeu?(Coordenadora 24).*

Para que o desenvolvimento profissional seja efetivamente concretizado é preciso conhecer as necessidades de formação dos professores. Para inferir sobre essa questão, perguntamos às coordenadoras quais necessidades de formação eram consideradas relevantes para o exercício da função.

Assim, no final do percurso das entrevistas, perguntamos:

1. Quais necessidades na formação continuada esta Unidade Escolar enumera para um atendimento de qualidade aos/as alunos/as?

Quadro 9 – Distribuição de respostas quanto à individualização profissional

CATEGORIA 4 INDIVIDUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	Nº
Necessidades de formação para a função que exerce	
Gestão, relações interpessoais	06
Educação inclusiva, educação especial	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentre os temas de interesse destacados, mostrou-se mais evidente o interesse pela formação em gestão, uma vez que a função exercida requer habilidades, conhecimentos a respeito de questões amplas sobre o funcionamento da escola. Junto à gestão pedagógica, somam-se questões de gestão de pessoal, gestão de conflitos, gestão administrativa e gestão do tempo. Nesse contexto, destacam-se ainda como necessidade de formação as questões relacionadas aos aspectos emocionais e projetos pedagógicos.

*Como lidar com os **aspectos socioemocionais** né?, é, outro tipo de formação, na **questão da gestão**, porque foi muito pouca a formação que eu fiz, a habilitação foi pouca, eu queria né? fazer uma ampliação e também ver algum aspecto na parte das relações interpessoais, até na questão dos docentes também, eu queria essas formações (Coordenadora 25).*

Gestão, inclusão e projetos (Coordenadora 26).

*[...] talvez fosse questão de **projetos pedagógicos** né?, eu acho que a gente precisa de um apoio maior, eu acho que uma formação me ajudaria um pouco né?, é, e também da própria **gestão de organização de tempo porque não é fácil**, não é fácil a gente gerir o tempo no tempo que a gente tem na escola (Coordenadora 27).*

Em uma das falas, a necessidade de formação em gestão é destacada porque o tempo de preparação para assumir essa função é muito curto e sem base sólida. A gestão escolar demanda muito conhecimento do funcionamento geral da escola, das pessoas que nela convivem e trabalham, na maioria das vezes, a função da coordenação pedagógica é assumida por professoras que estão em sala de aula e são indicadas para assumir a organização pedagógica da escola sem uma formação específica para a nova função.

Quanto às necessidades de formação para os professores, as coordenadoras indicaram três temas, um deles foi recorrente na maioria das falas: a formação em educação especial. Essa ênfase justifica-se porque, com o avanço das garantias dos direitos das pessoas com deficiência, as escolas começaram a receber um número muito grande de crianças e adultos que até então não tinham acesso à escola devido à falta de estrutura para recebê-los. Não queremos levantar aqui uma discussão sobre isso, mas como foi nítido nas falas, faz-se necessário entender por que essa grande demanda em formação na educação especial.

Inclusão e... alfabetização (Coordenadora 28).

*[..] hoje a formação mais da **saúde mental** né?, tanto pra o professor saber lidar com aqueles alunos, principalmente uma na **formação na educação especial** a gente precisa muito também dessa formação, né?, pra os professores entenderem mais ou menos como funciona aquele aluno, né?, porque eles simplesmente não sabem e além de não saberem como lidar, não sabem como adaptar muitas vezes esse currículo (Coordenadora 29).*

Nas reações físicas das entrevistadas, coma ênfase na voz e nos gestos tensos, notamos como elas veem com urgência a formação para uma educação para todos os que estão em sala de aula, contemplando os alunos ditos “normais” e aqueles que trazem suas “deficiências”. Os questionamentos são os mesmos “Como atender aquele aluno com deficiência? Quais estratégias utilizar? Como adaptar o currículo? São perguntas que precisam de atenção e indicam aos gestores por onde começar uma formação que realmente tenha significado para equipes escolares e professores.

O cenário de dificuldades e grandes desafios ao desenvolvimento profissional é claro na fala dos docentes e das coordenadoras. Muitas questões envolveram como os horários em que são programadas as formações não serem adequados à realidade docente. É também histórico o fato de não haver uma sequência de formação, uma agenda programada com consulta aos professores sobre os temas de interesse de formação. É preciso articulação, como já muitos autores apontaram entre os sistemas organizacionais, universidades e escolas para que todos assumam seus lugares de formadores no processo de desenvolvimento.

Na tentativa de apresentar uma visão geral sobre os processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação do desenvolvimento profissional nas escolas participantes, elaboramos um mapa mental, baseado nas falas anteriores das coordenadoras.

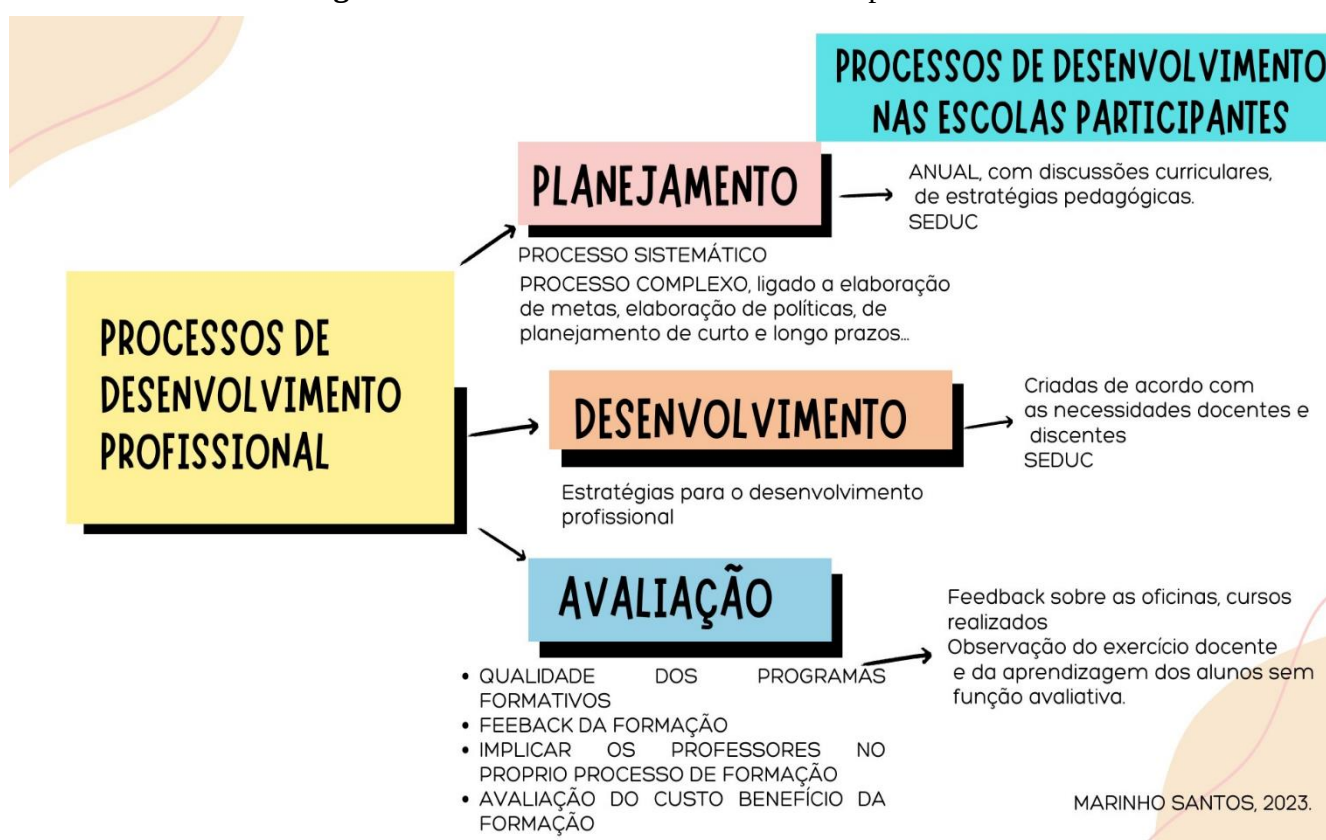
Esse mapa foi construído com base no autor Marcelo García (1999, 2009) que traz o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação como processos de desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com o autor, o planejamento é um processo sistemático, complexo, que se inicia com criação de objetivos e diagnóstico de necessidades, assim, o planejamento tem início logo que as necessidades são diagnosticadas. Quatro tipos de necessidades são destacados: a normativa, a percebida, a expressa e a relativa. A primeira diz respeito àquelas necessidades que são impostas pela política educativa. A segunda é definida como aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino. A necessidade expressa são aquelas que se refletem em função da

exigência de um programa, e as necessidades relativas são o resultado da comparação de diferentes situações ou grupos.

Quanto ao desenvolvimento, este dependerá de um planejamento organizado, a partir de estratégias com metas e objetivos para a formação de professores. Diversos modelos de planejamento foram identificados pelo autor, no entanto, no modelo colaborativo é possível reconhecimento de diferentes pontos de vista e de concepções que é preciso ter para que possa existir uma identificação e compromisso dos sujeitos com o projeto.

A avaliação está ligada a três grandes situações: a avaliação da qualidade dos programas formativos, *feedback* das formações, implicação dos próprios professores na formação e avaliação do custo benefício das formações. Para García (1999), a atividade avaliativa durante os cursos de formação tem uma finalidade formativa, para a modificação ou aperfeiçoamento dos elementos avaliados.

Figura 16 – Processos de desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em García (1999).

Dos processos relatados pelas coordenados sobre as ações de desenvolvimento profissional na escola, vemos que há sinais de que esse processo poderia assumir metas e

objetivos que melhorassem ainda mais o ensino. Algumas questões políticas, principalmente em relação ao apoio à autonomia da escola em relação à formação docente no próprio local de trabalho e as questões organizacionais (horários para a formação na escola, liberação de licenças para estudo, etc.), ainda se apresentam como impeditivas do desenvolvimento profissional. Vemos que o planejamento realizado a partir da observação das necessidades apresentadas na escola é colocado em prática com atividades no início do ano, geralmente na semana pedagógica anterior ao início das aulas. Reconhecemos que há um esforço dos diretores e coordenadoras das escolas na realização desses eventos porque necessitariam de mais assessoria da Secretaria Estadual da Educação para a realização dessas formações.

As avaliações realizadas pelas escolas são feitas a partir da observação da atuação docente e da aprendizagem dos alunos. As avaliações das formações também são feitas através da observação e expressão oral dos professores quanto às contribuições da formação para os mesmos. Nenhuma escola relatou que registra formalmente as formações realizadas, geralmente os registros são fotográficos e publicados em canais digitais.

Parece existir um “cansaço” por parte das instituições responsáveis pela formação docente, principalmente as secretarias de educação, em investir em processos de escuta dos professores, no entanto, acreditamos que a verificação dessas necessidades de formação garante a organização de processos significativos de formação que terá como resultado mudança na prática educativa.

Sugerimos assim que, mais do que a identificação e a classificação de fatores potenciadores ou limitadores, as práticas indutoras de desenvolvimento profissional estejam associadas à análise de necessidades (individuais e coletivas) para que, a partir da identificação desses fatores, seja possível a eliminação de obstáculos, bem como a criação de condições favoráveis ao envolvimento das pessoas em processos de desenvolvimento profissional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs identificar os fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional dos professores de escolas da rede pública do município de São Cristóvão/Sergipe. Duas dimensões foram selecionadas para a identificação desses fatores, a pessoal e a organizacional. Para a realização dessa análise, trouxemos as contribuições dos autores que pesquisam sobre o desenvolvimento profissional e o ciclo de vida dos professores.

O termo desenvolvimento profissional tem contribuído na construção da discussão do processo de formação docente, considerando-a como um processo contínuo. As discussões acerca desse processo iniciam-se com o modo de pensar a organização e estrutura da formação inicial, havendo um consenso cada vez maior entre pesquisadores, de como um processo contínuo, contempla as várias etapas e necessidades profissionais no decorrer da carreira docente (Nóvoa, 2009; Gatti, 2013).

O reconhecimento deste *continuum*, não só pelo professor, mas pelas instituições formadoras e, essencialmente pelo Estado, é fundamental para que eleve a qualidade da educação no país. Uma vez que a formação inicial não resulta na formação final do docente, as discussões sobre a continuidade deste processo têm ganhado espaço no mundo acadêmico e normativo do país como, por exemplo, sobre suas concepções, objetivos, metodologias e legislações reguladoras.

Nesse processo da formação docente, é fundamental, para o entendimento do desenvolvimento profissional dos docentes, partir da compreensão de que este depende da dimensão pessoal do professor (quer das suas características, quer da sua personalidade, quer da leitura que faz das situações), bem como da interação bidirecional com os contextos em que se move (a escola, o sistema educacional, as políticas públicas). Então, “se se quer facilitar o desenvolvimento profissional, temos que perceber o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento” (Marcelo, 2009, p. 16)

A complementaridade entre a dimensão pessoal e a dimensão organizacional é um dos princípios inerentes às diversas abordagens ao conceito de desenvolvimento profissional. Para os autores, não se pode pensar em desenvolvimento profissional do indivíduo sem pensar que este se dá no seio das instituições e é mediado por estas. A escola, por exemplo, *lócus* do trabalho docente, é reconhecida como fomentadora de aprendizagens e conhecimento no aspecto pessoal e coletivo da profissão. Outros espaços de formação podem ser considerados

como meios que contribuirão para o processo de formação, no entanto, a escola torna-se o local de formação diária docente sendo vista, portanto, como principal lugar de formação.

Concordamos com Day (2001, p. 15) que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. O percurso profissional não é unidimensional, mas, sim, envolve múltiplas dimensões que fazem parte da formação. Nesta pesquisa, constatamos que os fatores pessoais que influenciam o desenvolvimento profissional são os familiares (filhos pequenos, doença na família, personalidade, entre outros). Ainda nessa dimensão, algumas respostas foram inversas, pois, apesar de apresentar um número menor, alguns docentes afirmaram não serem as questões pessoais que influenciam na profissão e, sim, as questões profissionais que influenciam e interferem negativamente na vida pessoal, trazendo destaque para o cansaço trazido pela profissão em suas vidas pessoais.

A motivação para permanecer aprendendo, manifestação verbal encontrada em docentes que vivenciavam várias fases da carreira (fases iniciais, de estabilização e renovação), indica que o fator pessoal é determinante nesse processo de desenvolvimento. As falas de desânimo não foram registradas com ênfase naqueles que já estavam esperando a aposentadoria, em alguns se percebia o cansaço, mas não o desânimo e, em outros, havia motivação ainda para aprender com objetividade, característica marcante daqueles que já vivenciaram décadas de experiência na docência.

Na dimensão organizacional, constatamos que a escola é vista como espaço de formação, apesar de haver pouca articulação formativa entre a secretaria estadual de educação e as escolas; quando estas acontecem na escola ou em outros ambientes parece trazer contribuições ao processo de formação docente. Os relatos dos professores indicam que as formações ofertadas com qualidade, local apropriado, condições de locomoção e qualificação dos formadores, os resultados são visíveis nas suas práticas e no aprendizado dos alunos. Quando as formações são ofertadas sem as condições necessárias e com temas “repetitivos” sem conexão com as necessidades que se apresentam à prática pedagógica, acabam contribuindo para o desinvestimento do docente em sua formação.

Percebemos que há uma dinâmica formativa intencional nas escolas, principalmente quando algumas questões se tornam mais que um “problema” individual, ou de uma sala de aula. Por questões históricas já mencionadas, as discussões sobre a educação especial na escola, o uso das tecnologias digitais e as questões emocionais, as duas últimas intensificadas durante e pós pandemia de covid-19, foram as formações mais citadas pelos docentes e coordenadoras pedagógicas. Estas também se tornaram os principais temas citados como necessidades de

formação. Outros temas como as disciplinas do Novo Ensino Médio também foram relatados como necessidades urgentes de formação.

A análise das duas dimensões permitiu constatar a relação intrínseca existente entre a dimensão pessoal e a dimensão organizacional no processo de desenvolvimento. As contribuições construídas com os docentes participantes revelam à direção da escola, às instituições que organizam as formações, no mínimo, duas informações importantes: 1. Conhecer a fase da carreira em que o docente se encontra e, 2. Articular-se com a escola para organizar formações que tenham significado e reflexo na qualidade do ensino e da aprendizagem na comunidade. Nesse aspecto, vivencia-se a observação e a organização do processo de desenvolvimento profissional, sob as dimensões pessoal e organizacional dos docentes.

Assim, a presente pesquisa permitiu esclarecer que o processo de desenvolvimento segue, entre outros princípios, atender às culturas institucionais, procurando conciliar interesses e necessidades individuais e coletivas, envolvendo ativamente o docente, os grupos e as estruturas estabelecidas para que o desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional sejam dois ângulos de um mesmo cenário de melhoria da qualidade.

Partindo de um entendimento de desenvolvimento profissional enquanto um processo dinâmico de crescimento e evolução dos elementos determinantes da profissionalidade do professor (identidade, concepções, conhecimentos profissionais), dependente da biografia individual, da interação com os contextos em que se movimenta e da implicação do indivíduo em diferentes oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a trajetória profissional, esperamos contribuir para a compreensão dessa relação no processo formação dos professores, quer seja em sua formação inicial ou em sua formação em exercício.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, 2014, p. 109-124.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, P. C. S. S. de. **Condições do Trabalho Docente**: Políticas e Processos de Desenvolvimento Profissional. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2020.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, 2010, p. 367- 387.

ALVES, C. da S.; ANDRÉ, M. E. D. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009.

BRASIL. **Decreto No - 7.219**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de 24 de junho de 2010. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Fundação Capes. **Programa de Residência Pedagógica**. 01 mar. 2018a. Diário Oficial, Brasília, DF Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 38**, 28 fev. 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial, Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

BURNS, R. W.; BADIALI, B. J. When Supervision Is Conflated with evaluation: teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. **Action in Teacher Education**, v. 37, n. 4, p. 418-437, 2015. Disponível em: DOI:10.1080/01626620.2015.1078757. Acesso em 05 out. 2022.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 57, 2016, p. 273-289.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, jul./set. 2015, p. 17-31.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Portugal: Porto Editora, 2004.

DAY, C. **Pasión por Enseñar**. La identidad personal e profesional del docente y sus valores (2ª ed.). Madrid: Narcea. 2007a.

DAY, C. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. **Profissionalismo docente em transição**: as identidades dos professores em tempos de mudança. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIE), 2007b.

DUARTE, P.; MOREIRA, A. I. Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, dez., 2018, p. 1964-1994

ESTRELA, T. **Profissão Docente**. Dimensões Afectivas e Éticas. Porto: Areal. 2010.

ESTRELA, A.; ESTRELA, M. T. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Eds.), **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**: Reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora. 2006.

EUFRÁZIO, V. L.; BRAÚNA, R. C. A. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional. **Revista Práxis Educacional**, 2015, p. 237-257.

FARIAS, D. C. C.; NETO, J. B. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, v.4, n.8, 2022, p. 531-558.

FERNANDES FILHO, S. M. Z. **Formação Docente** - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica. 2007. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, 2008, p. 43-70.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2013, p. 11-23.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. *In*: Moraes, Maria Célia; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004, p. 127-160.

FLORES, M. A.; VIANNA, I. C. **Profissionalismo docente em transição**: identidades dos professores em tempo de mudanças. Portugal, Braga. Cadernos CIEd, 2007.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, n. 12, 1999.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Estudos e pesquisas educacionais**. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, 2011. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf. Acesso em 07 abr. 2023.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 2009, p. 7-22.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, dez. 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, out./dez., 2013, p. 51-67.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014, p. 248-275. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, 2009, p. 23-36.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2011.

LACERDA, V. L.; MELO, G. F. Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. **Ensino Em Re-Vista**, 2017, p. 431-450.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, 1998, p. 51-75.

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

MARCELO, C. La docencia como innovación. Contextos y fases del proceso innovador. In: GONZÁLEZ, M. S. (coord.). **#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red**. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2021.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.11, 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino - As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 2018

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54

MOREIRA, J. M. **Questionários: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014, p. 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 06 jul. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

OLIVEIRA, E. G.; BRITO, V. L. F.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, 2018, p. 23-39.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.

PACHECO-SALAZAR, B.; MARCELO, C. **Editorial**. Ciencia y Educación, vol. 6, n.1, 2022, p. 3-4. Disponível em: <https://doi.org/10.22206/cyed.2022>. Acesso em: 25 out. 2022.

PREZENSZKY, B. C. **Coerência interna em pesquisas em Psicologia e contribuições à Educação**: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico Psicologia Escolar e Educacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9176>. Acesso em: 20 out. 2022.

PEREIRA, M. A. L.; ANDRÉ, M. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, 2017, p. 5-18.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PONTE, J. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat 98**, Lisboa, 1998, p. 27-44.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2014, 23-34.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SANTOS, J. B. O. **Necessidades e Dificuldades na Formação Continuada de Docentes da Educação Infantil na Rede Municipal de Aracaju**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 75f, 2020.

SANTOS, I.; CARVALHO, A. A. Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. **Educação & Realidade**, 2017, p. 323-344. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623655298>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS A. J. de J.; VOELZKE, M. R.; ARAÚJO, M. S. T. de. O projeto Eratóstenes: a reprodução de um experimento histórico como recurso para a inserção de conceitos da astronomia no ensino médio. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 29, n. 3, dez. 2012, p. 1137-1174.

SANTOS, L. A. M.; SANTOS, J. B. O.; SOUZA, V. N. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre conceitos de profissionalização nas produções publicadas nos periódicos da capes no período de 2010 a 2018. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 8, 2021, p. 432-443.

SANTOS, J. B.; SANTOS, L. A. M.; SILVA, P. S. Percursos formativos na educação infantil: O que nos dizem os professores?. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, jan./mar, 2023, p. 410-443.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008, p. 41-53.

SERGIPE. **Lei nº 8.496**. Governador do Estado de Sergipe. Aracaju-SE, 2018. Disponível em: <http://arquivos.setc.se.gov.br/ArquivosSite/arquivos/LEI-8.496-DISPE-SOBRE-REFORMA-GERAL-020119.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SERGIPE. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. **Nossas Escolas**, 2022. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em 02 ago. 2022.

SILVA, J. S.; CARVALHO, M. E. S. Um olhar sobre a práxis de educação ambiental: os projetos de educação ambiental formal no município de São Cristóvão/Sergipe. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, 2017, p. 94-105. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/16777>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SILVA, R.; MESQUITA, I. M. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 4, 23 dez. 2018, p. 1345-1371.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. **The wisdom of practice**. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey- Bass. 2004.

UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: **UNESCO**, 1994.

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

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação & Sociedade**, 2009, p. 197-217. Disponível em: [doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010](http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010). Acesso em: 06 jun. 2022.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. **Supervisão e avaliação do desempenho docente para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação, 2011.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014, p. 165-189. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 06 jun. 2022.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2017, p. 332-346. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.283>. Acesso em: 06 jun. 2022.

YOT-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C. **Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional**: Diseño y validación de un instrumento. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.671>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ZEICHNER, K. M. Tradução: Cristina Antunes. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 13-40. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06 jun. 2022.

APÊNDICE A



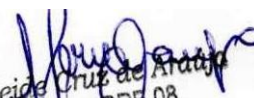
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-PPGED
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE-
INTERAÇÃO**

TERMO DE INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Declaro estar ciente que a Pesquisa de Mestrado **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO** será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordará com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante da presente pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os (as) pesquisadores (as) Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos e Claudia Patrícia Melo Marinho Santos a realizarem a(s) etapa(s) LEVANTAMENTO DAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS, ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO, PRODUÇÃO DOS DADOS OBTIDOS, ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Ailton Fernando Santana de Oliveira
Chefe do Departamento de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
17 de Janeiro de 2022


Marleide Cruz de Araújo
Diretora - DRE 08
Portaria 3702/2019

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO/SE

Pesquisadora: Claudia Patricia Melo Marinho Santos
Número do CAAE: 58567922.9000. 5546

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa está atrelada a linha de pesquisa Formação de Educadores do programa de Pós-graduação em Educação da UFS e vinculada às ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente – INTERAÇÃO e pretende investigar o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino fundamental na rede pública de ensino do município São Cristóvão/Se.

O impacto social proporcionado por esta pesquisa pretende estabelecer parâmetros de formação continuada, visando a melhoria profissional e um ensino de qualidade mesmo em tempos adversos.

Procedimentos:

A pesquisa descritiva de abordagem Qualitativa, será realizada a partir da aplicação de questionário que será entregue aos professores em suas respectivas escolas. Esse instrumento será utilizado buscando traçar o perfil dos professores com as seguintes informações: origem

de graduação/licenciatura, tempo de serviço, local de atuação, modalidade de ensino, entre outras características. Após traçar o perfil da amostra de pesquisa também será utilizada como instrumento de produção de dados entrevistas do tipo semiestruturada. Utilizaremos os protocolos de pesquisa na etapa de execução em ambiente virtual, conforme as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021,

Não será solicitado dados pessoais na acepção da LGPD Lei nº 13.079 de 2018. Participando do estudo você está sendo convidado a preencher um questionário cujas questões discorrerão sobre os seguintes indicadores: 1- Medidas adotadas durante a pandemia para minimizar os impactos no ensino-aprendizagem; 2- Levantamento da realidade escolar para o ensino híbrido ou remoto; 3- Utilização de procedimentos pedagógicos digitais; 4- Orientação quanto a formação continuada em tempos pandêmicos.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa, em acordo com 510/2016 envolve resposta a um questionário padronizado e entrevista, algumas perguntas podem acarretar risco de desconforto e/ou constrangimento. “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Você tem o direito de responder apenas as perguntas que não lhe cause desconforto e/ou constrangimento. Como também, tem o direito desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e ResoluçãoCNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Benefícios:

A partir da sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo na construção de conhecimentos sobre as dificuldades dos docentes durante a pandemia com relação a formação continuada e ensino-aprendizagem, possibilitando o aprofundamento e análise dos desafios enfrentados.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Assumimos o retorno aos participantes da pesquisa, como aconselhamento e orientações e que traga benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

Todos os participantes tem o direito ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas, bem como de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assumimos também o compromisso de que as informações obtidas SERÃO UTILIZADAS SOMENTE CONFORME OS OBJETIVOS PROPOSTO PELA PESQUISA (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisadora Claudia Patricia Melo Marinho Santos, no endereço residencial, rua 78, n 150, Conj. Eduardo Gomes, São Cristóvão. CEP 49100-000, São Cristóvão - SE. Telefone (79) 98849-7314. E-mail: cpmmarinho@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento - Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X).

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos

nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____Data: ____/____/____.

Claudia Patricia Melio Marinho Santos

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS DOCENTES

Esta entrevista se constitui instrumento, parte de uma pesquisa realizada para compor a dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação intitulada: A TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO SÃO CRISTÓVÃO.

1. Você considera que para atuar no Ensino Fundamental necessita de formação específica?
2. De acordo com sua experiência, quais competências os docentes que atuam no Ensino Fundamental precisam consolidar?
3. Como você acredita que deveria ser a formação continuada dos docentes que atuam no Ensino Fundamental?
4. Que aspectos você aponta como das necessidades de formação continuada do seu cotidiano pedagógico no Ensino Fundamental?
5. Que dificuldades você elenca como impeditivos para a participação dos docentes no Ensino Fundamental em processos de formação continuada?
6. Escolha uma formação continuada que você vivenciou direcionada à sua área de atuação que foi significativa e relate suas impressões sobre essa formação e as mudanças ou impactos causados em sua atuação profissional.
7. Para você o que é aprendizagem docente? Como ela se concretiza em sua profissão?
8. De que forma a escola influencia em sua aprendizagem profissional?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS

1. Quais formações em caráter continuado auxiliaram efetivamente na sua prática docente no Ensino Fundamental?
2. Como você relaciona a formação continuada com a profissionalização docência no ensino fundamental?
3. Como você acredita como deveriam acontecer os cursos de formação continuada para os docentes atuantes no Ensino Fundamental?
4. Quais temática é considerada como importante para qualificação da docência no Ensino Fundamental?
5. Como age você como docente diante das peculiaridades e desafios cotidianos no atendimento do/da aluno/a matriculado/a no Ensino Fundamental?
6. Quais as necessidades na formação continuada esta Unidade Escolar apresenta para qualificação do atendimento aos/as alunos/as do Ensino Fundamental?
7. Quais as dificuldades na formação continuada esta Unidade Escolar apresenta para qualificação do atendimento do Ensino Fundamental?