

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINE MAYER

DESENVOLVIMENTO DOCENTE E MELHORIA CONTÍNUA: UM OLHAR SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA

SÃO PAULO

2022

DESENVOLVIMENTO DOCENTE E MELHORIA CONTÍNUA: UM OLHAR SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. João Alberto Arantes do Amaral

SÃO PAULO

2022

Nome: Line Mayer

Título: Desenvolvimento Docente e Melhoria Contínua: Um olhar sobre a Formação Continuada

Texto de qualificação de dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação apresentado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. João Alberto Arantes do Amaral

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Assinatura:

Prof. Dr. Luciana Massaro Onusik

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Marcel Joly

Instituição: Instituto de Pesquisas Tecnológicas

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Para Liss e Maitê.

## AGRADECIMENTOS

A minha bisavó Virgínia Lefèvre, por ter liderado a construção das primeiras escolas na cidade de Ubatuba, por ter formado os primeiros professores do lugar em que, quando criança, passava as férias escolares, e onde mais tarde escolhi para morar. Agradeço e honro o fato do meu vínculo com a educação de Ubatuba ser ancestral. Agradeço pela bondade de seu coração, que sempre me inspirou a procurar um trabalho que me desse mais do que dinheiro. Agradeço por ela, dentre tantos ofícios que teve, ter sido escritora. Com isso, incentivou-me a gostar de ler e escrever; sem essa habilidade não teria chegado aonde cheguei.

A minha avó Dinah Lefèvre Rinehart. Com lágrimas que transbordam, eu agradeço pelo amor e cuidado sempre presentes e admito que a existência da “casa da vó” foi um lindo incentivo para que eu viajasse 257 km de Ubatuba até a cidade de São Paulo.

A minha mãe, Lucy Rinehart, que sempre acreditou que eu seria capaz de tudo o que eu quisesse e inventasse. Agradeço por ela sempre ter confiado em mim. Agradeço pela segurança conferida durante toda a minha vida. Agradeço por ela ter dito, no meu primeiro ano da faculdade de Pedagogia, que eu daria uma excelente pesquisadora. Eu acredito nas profecias autorrealizadoras.

Ao meu orientador, João Amaral Arantes, que durante todo o processo esteve sempre pronto para me ensinar, apoiar e ajudar em absolutamente tudo o que eu precisasse. Agradeço inclusive às centenas de linhas apagadas e por ele ter me colocado dentro dos “conformes acadêmicos” com firmeza e amizade; logo eu que sempre pensei que não me encaixaria em nenhuma caixa. Agradeço à sorte de ter tido o melhor orientador.

A minha tia Denise Rinehart, por ter me ajudado com meu projeto, por ter me incentivado com sua mente sagaz e sua experiência acadêmica.

Agradeço também a Deus, não em primeiro lugar, porque acredito que Deus está em todos os lugares. Agradeço por todos os caminhos que me trouxeram até aqui. Agradeço a Ele por ter me conferido a missão de trabalhar com as crianças e de ser pedagoga; esse mestrado é fruto das minhas longas horas passadas no chão da escola.

Especialmente, agradeço aos professores da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba por serem motivo de muita inspiração e aprendizado. Agradeço por me fascinarem a ponto de serem o tema de minha pesquisa.

MAYER, L. **Desenvolvimento Docente e Melhoria Contínua: Um Olhar sobre a Formação Continuada**. 2022. 54fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

## RESUMO

A presente pesquisa de caráter qualitativo trata da formação continuada de professores desenvolvida ao longo de suas carreiras e tem como foco o processo de melhoria contínua. A revisão bibliográfica tratou de modelos de formação continuada apresentados em estudos de caso que demonstram a eficácia de ciclos de melhoria contínua para o sucesso do aperfeiçoamento docente. Foram entrevistados 16 professores da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba com o objetivo de identificar padrões de comportamento em relação ao processo de possível melhoria contínua vivenciado pelos professores durante suas vidas profissionais. Na seção dos resultados, foram agrupados os seguintes temas recorrentes: 1. A troca com os pares é fundamental para a aprendizagem dos docentes; 2. O melhor espaço para a aprendizagem é o dia a dia da escola; 3. As reuniões de formação continuada são valorizadas pelos professores devido à possibilidade de troca com os pares; 4. Os docentes não têm apoio profissional para enfrentar suas dificuldades de ordem pedagógica; 5. Os docentes enfrentam dificuldades de ordem prática para implementar as abordagens teóricas de ensino e aprendizagem; 6. O apoio profissional para os docentes superarem suas maiores dificuldades e se desenvolverem profissionalmente é insuficiente; 7. Não é feita uma avaliação formal do trabalho pedagógico; 8. Os gestores dizem não observar uma melhora efetiva na prática docente; 9. As formações continuadas não são avaliadas dentro de um processo de melhoria contínua; 10. O planejamento das formações continuadas é feito com base na necessidade docente. Concluiu-se que apesar de os professores se transformarem durante a carreira, não há um processo de melhoria contínua instituído dentro da formação continuada docente na educação pública do município de Ubatuba.

**PALAVRAS-CHAVE:** Melhoria Contínua. Formação Continuada. Educação Pública. Desenvolvimento Docente. Prática Reflexiva.

MAYER, L. **Teacher development and continuous improvement: understanding the continuous professional development** 2021. 54fls. Dissertation (Master in Education). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

### **ABSTRACT**

The present qualitative research deals with the continuing education of teachers throughout their career and focuses on the process of continuous improvement. The literature review dealt with models of continuing education presented in case studies that demonstrate the effectiveness of continuous improvement cycles for the success of teacher development. 10 public school teachers in Ubatuba were interviewed in order to identify patterns of behavior in relation to the continuous improvement process experienced by teachers during their career. In the results section, the following recurring themes were grouped: 1. Exchanging with peers is essential for teachers' learning; 2. Most learn from the mistakes and successes of their practice and from pupils' voice; 3. Teachers face practical difficulties in implementing theoretical approaches; 4 Teachers do not have professional support to face their pedagogical difficulties; 5. Teachers face practical difficulties in implementing theoretical approaches to teaching and learning; 6. Professional support for teachers to face their greatest difficulties and to develop professionally is insufficient; 7. There is no formal evaluation of the pedagogical work; 8. Managers say they do not see an effective improvement in teaching practice; 9. Continuing training is not evaluated within a continuous improvement process; 10. The planning of continuing education is based on teaching needs. It was concluded that although teachers were transformed during their career, there is no continuous improvement process instituted within the continuing teacher education in public education in the city of Ubatuba.

**KEY WORDS:** Continuous Improvement. Continuous Professional Development.

Public Education. Teacher Education. Reflective Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>Origem da pesquisa</b> .....	<b>10</b>
<b>1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1. Melhoria contínua</b> .....	<b>12</b>
1.1.1. Qualidade .....	13
1.1.2. Ciclo de PDCA.....	14
<b>1.2. Desenvolvimento docente e formação continuada</b> .....	<b>15</b>
1.2.1. Formação pelo trabalho em grupo.....	16
1.2.2. Docência compartilhada.....	17
1.2.3. A voz dos alunos como estratégia do desenvolvimento docente .....	19
<b>1.3. Exemplos de implementação da melhoria contínua no trabalho pedagógico</b> .....	<b>19</b>
1.3.1. Estudo de caso 1: formação pelo trabalho em grupo .....	20
1.3.2. Estudo de caso 2: ciclo de melhoria contínua e aprendizagem discente .....	21
1.3.3. Estudo de Caso 3: docência compartilhada e MC .....	23
1.3.4. Estudo de Caso 4: ciclo de melhoria contínua e a voz dos alunos .....	24
<b>2. PERGUNTA DE PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
<b>3. MÉTODO</b> .....	<b>25</b>
3.1. Delineamento da pesquisa .....	25
3.2. Participantes.....	25
3.3. Instrumento de coleta de dados.....	27
3.4. Forma de análise de dados .....	28
<b>4. RESULTADOS</b> .....	<b>29</b>
4.1. Dados coletados usando-se o questionário .....	29
4.2. Dados coletados por meio da entrevista.....	29
4.2.1. Entrevista com os professores .....	29
4.2.3. Análise das entrevistas com os gestores .....	35
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>39</b>
5.1. O solitário percurso do desenvolvimento docente e a supervalorização da prática em detrimento da teoria. ....	39



<b>5.2. A cisão entre teoria e prática .....</b>	<b>40</b>
<b>5.3. O papel da gestão na formação continuada dos docentes .....</b>	<b>41</b>
<b>5.4. A imprecisão do aperfeiçoamento docente .....</b>	<b>42</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXO 1 – FORMULÁRIO .....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXO 2 – ENTREVISTA DOCENTES .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXO 3 – ENTREVISTA GESTORES .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

*Ser professor, ser professora, é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas. Vamos assumir nossa missão pedagógica, vamos investir no nosso ambiente de trabalho, vamos transformar nossas escolas em espaços de aprendizagem, de formação continuada, aprendendo, dentro da escola, as novas exigências da nossa profissão. (LIBANEO, 2011)*

### Origem da pesquisa

Eu sou professora da rede municipal de Ubatuba há 15 anos e durante esse período estive em diversas funções: coordenadora, diretora, supervisora, professora alfabetizadora, formadora de professores, professora da sala de recurso, professora da educação infantil e superintendente de ensino. No período de 2010 e 2011 fui coordenadora de duas escolas distintas. O tamanho das instituições, a proximidade ao centro da cidade e o nível socioeconômico eram bem diferentes entre si. Em ambas, contudo, encontrei tanto professores que buscavam se aperfeiçoar como os que pareciam não apresentar melhorias em suas práticas. A observação aguçou a minha curiosidade no sentido de compreender como incentivar a melhoria docente. Entre o período de 2013 a 2015 trabalhei como gestora na Secretaria Municipal de Educação e mantive contato com todas as escolas do Município. Observei em todas elas, durante as reuniões de Conselho ou formações, a disposição da maioria dos professores para a aprendizagem. Muitos estavam abertos à mudança e dispostos a se transformar e aprender.

Quando fui orientadora de estudo pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) em 2015 e 2016, as minhas interrogações sobre a formação continuada ficaram mais constantes. Fui orientadora de 21 professores do 1º ano do Fundamental, e nossas reuniões quinzenais eram sempre cheias de reflexões e conversas sobre os aprendizados e as transformações docentes. Foi um período de 2 anos no qual me aproximei da formação continuada. Desde então, tem me intrigado o aperfeiçoamento docente: quais são os estímulos, sejam eles internos ou externos, que levam os professores por um percurso de melhoria contínua? Como se dá esse percurso? Existe algum meio de estimulá-lo? Diante desses questionamentos, busquei meios para estudar

os processos de aperfeiçoamento docente: ingressei no mestrado para pesquisar os processos envolvidos na melhoria contínua das práticas pedagógicas dos professores durante a sua formação continuada.

A presente dissertação é resultado desta investigação sobre a formação continuada de professores desenvolvida ao longo de suas carreiras e tem como foco o processo de melhoria contínua. Foram entrevistados 10 professores da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba durante o primeiro semestre de 2020. Durante o segundo semestre de 2021, foram entrevistados 4 gestores e mais 6 professores, totalizando o número de 16 professores (14 professoras e 2 professores). O objetivo foi de identificar padrões de comportamento em relação ao suposto processo de aperfeiçoamento docente.

# 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

## 1.1. Melhoria contínua

Ao tratar do desenvolvimento docente, a dissertação aborda a Melhoria Contínua (MC) do trabalho docente; investiga se os professores buscam aperfeiçoar a sua prática ao longo de suas carreiras, como melhoram a qualidade de suas aulas e qual apoio recebem para isso.

MC pode ser entendida como um processo incremental de busca por qualidade (SINGH, SINGH, 2012). Mais que isso, é um processo participativo, que envolve a cooperação de todos os interessados na melhoria (BHUYIAN, BAGHEL, 2003). A MC pode ser implementada por meio de melhorias evolutivas ou através de mudanças radicais (SHIBA et al., 1997). Shiba, Graham e Walden (1997) relatam períodos de avanços radicais no Japão e nos Estados Unidos; em ambos os lugares, as melhorias basearam-se em inovações. Os autores defendem o foco no processo como uma ferramenta para se atingir a melhoria contínua. A melhoria aplicada ao processo tem como resultado a melhoria do produto final.

A melhoria evolutiva é colocada em prática como um incremento gradual, enquanto as mudanças radicais decorrem de ideias originais ou inovadoras. A MC ocorre por meio de um processo no qual identificam-se os problemas e, por meio do uso de ferramentas e técnicas específicas, erros e desperdícios são minimizados (BUIYAN; BAGHEL, 2005). Cole (2001) ressalta que, no processo de MC, o erro é parte importante de um processo de aprendizagem e merece atenção, uma vez que é a partir de sua análise que a MC ocorre. Nesse sentido, a MC pode ser entendida como uma estrutura integrada que examina as relações entre vários elementos do âmbito do sistema e toma decisões baseadas em dados para reduzir erros e focar no aumento da qualidade.

A MC tem suas origens no movimento de gerenciamento da qualidade total, o qual foi desenvolvido com base nas ideias de Edward Deming (RUBEINSTEIN et al., 2014). Ela busca a melhoria da qualidade dos processos envolvidos na criação ou desenvolvimento de algum produto, serviço, ou um resultado único.

Com o intuito de se compreender melhor o que é melhoria contínua, é importante, portanto, explorar o conceito de qualidade.

### 1.1.1. Qualidade

Segundo–Davok (2007) o termo “qualidade” possui uma delimitação semântica imprecisa e difere conforme a área de conhecimento em que se encontra. “[...]qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas” (DAVOK, p. 506). Assim sendo, o termo “qualidade” é passível de diferentes definições.

A diversidade que acompanha o conceito está abaixo representada pela parábola do elefante, originária do folclore hindu:

Seis homens cegos se aproximaram de um elefante com o intuito de saber mais sobre ele. O primeiro homem tocou o lado do elefante e concluiu que o elefante é como uma parede. O segundo homem tocou a presa e descobriu que o elefante é como uma lança. O terceiro homem tocou a tromba e afirmou que o elefante é como uma cobra. O quarto homem tocou as patas e as pernas e determinou que o elefante é como uma árvore. O quinto homem tocou a orelha e induziu que o elefante é como um ventilador. Finalmente o sexto homem alcançou o rabo e julgou que o elefante é como uma corda. E assim, a história segue com cada homem argumentando veementemente pela verdade de sua percepção. (SNYDER; FORD, 2013. p. 12, tradução nossa)

A parábola ilustra como um mesmo objeto de estudo pode ser descrito por diversos pontos de vista: focar em apenas um ponto de vista pode levar a uma interpretação equivocada. Os diversos pontos de vista, quando integrados, permitem ter uma visão mais clara todo. O mesmo vale para o conceito de qualidade.

Alguns autores definem qualidade total como o processo do atendimento e da superação das expectativas do cliente (Daalghard et. al, 2014). Já outros (Juran, Defoe, 2014) defendem que qualidade total está relacionada à adequação ao uso.-Assim sendo, compreende-se que se um produto ou processo atende às necessidades do cliente e é adequado ao uso, ele tem qualidade.

O foco no cliente é um dos pilares básicos da Gestão da Qualidade Total, que é “um sistema integrado de princípios, métodos e melhores práticas que fornecem uma estrutura para as organizações se empenharem pela excelência em tudo o que elas fazem” (SDORCK, SLUGA, BRATKO, 2002, p. 281, tradução nossa). Desse modo, grande

parte do processo de melhoria contínua é aprimorar as habilidades de seus colaboradores (SOHEL-UZ-AMAN; ANJALIN, 2016).

Transportando a Gestão de Qualidade Total para o campo da Educação, pode-se dizer que a qualidade de um curso está relacionada ao atendimento das necessidades dos “clientes” desse curso, no caso, os alunos. Um curso de qualidade é aquele que consegue atender ou até mesmo superar suas expectativas, ou seja, que pudesse fazer com que os alunos aplicassem os conceitos adquiridos em suas vidas profissionais, trazendo benefícios à sociedade como um todo (DAALGHARD; KANJI; GOPAL, 1995). E aqui o foco do processo de melhoria contínua seriam os professores.

Sohel-Uz-Aman e Anjalin (2016) defendem a Gestão da Qualidade Total como busca da melhoria contínua no campo da Educação, mas advertem para seus possíveis desafios, como, por exemplo, a resistência de professores e gestores.

E o que seria a melhoria contínua no campo de Educação?

Com base na revisão teórica anterior, pode-se inferir que a melhoria contínua estaria relacionada ao aumento da qualidade da prática docente ao longo da carreira do professor. Isso envolve o contínuo aprimoramento do emprego de metodologias de ensino e aprendizagem. A MC, vista como um processo, é aqui compreendida como o caminho para atingir os padrões de qualidade estabelecidos, e pode ser realizada por meio de ciclos de melhoria contínua, também chamados de ciclos de Stewart ou Ciclos de PDCA (JHONSON, 2002)

### **1.1.2. Ciclo de PDCA**

Os Ciclos de PDCA são conjuntos de atividades que, se corretamente implementadas, podem levar à melhoria de processos; por isso também são chamados de Ciclos de Melhoria Contínua (JHONSON, 2002).

O ciclo é composto de 4 fases distintas, identificadas pelas letras P, D, C e A:

- P: planejar (P vem do inglês “Plan”)
- D: fazer (D de “Do”),
- C: verificar (C de “Check”)
- A: agir (A de “Act”).

A fase “Planejar” refere-se a definir um objetivo de melhoria a ser atingido; a fase “Fazer” equivale a colocar o planejamento em prática por meio de um conjunto de ações; na fase “Verificar” as ações implementadas passam por uma avaliação para confirmar ou não se surtiram o efeito desejado (DAALGHARD; KANJI; GOPAL, 1995). Na fase “Agir”, padronizam-se as mudanças alcançadas e são fixados os objetivos para o próximo ciclo PDCA, que se inicia sequencialmente (LEMAHIEU; NORDSTRUM; GRECO, 2017).

Ciclos de PDCA podem ser usados por professores para assegurar a melhoria contínua dos cursos que ministram. Instituições de ensino que almejam excelência acadêmica devem incentivar ações que levem à melhoria contínua, apoiando seus professores ao longo desse processo (HANSEN; JACKSONM, 1996). Aos professores e funcionários também cabem sugestões sobre possíveis melhorias (DAALGHARD; KANJI; GOPAL, 1995).

Mas como assegurar que educadores saibam desenvolver processos de melhoria contínua durante o seu trabalho pedagógico?

## **1.2. Desenvolvimento docente e formação continuada**

A formação continuada não é uma ação pontual, é um conjunto de atividades que são realizadas pela escola e pelos docentes ao longo de suas carreiras. Ela parte do interesse do docente em se aprimorar e da instituição escolar em melhorar as suas práticas. Nesse sentido o desenvolvimento é resultante de um longo processo de seleção, organização e interpretação das experiências e conhecimentos que o professor adquire ao longo da vida profissional (CRAIG; CRAFT; PLESSIS, 1999).

De modo a melhorar suas técnicas de ensino e aprendizagem, o professor deve refletir sobre seus acertos, mas principalmente sobre seus erros para procurar aprimorá-los. A reflexão, portanto, é fundamental para o processo de melhoria contínua (GÓMEZ, 1998).

A formação continuada assegura o desenvolvimento profissional dos docentes ao proporcionar ferramentas, técnicas e estruturar o processo de reflexão entre teoria e prática (PIMENTA, 2005). Segundo Hirsch e Sparks (2000), ao se formarem, os professores repetem as metodologias que aprenderam quando eram alunos, e, portanto,

a formação continuada trabalharia com a possibilidade de aprimorar os modelos mentais docentes.

Aprender, na perspectiva do desenvolvimento docente, pode ser visto como um inquérito proposital, ou seja os professores tem o propósito de investigar aspectos problemáticos de sua prática com o intuito de aprimorá-la (BELL; GILBERT, 1994). Escolas podem e devem dar suporte ao processo de melhoria contínua, identificando as necessidades e expectativas de seus professores (DAALGHARD; KANJI; GOPAL, 1995).

A formação continuada pode ser realizada por meio de cursos, workshops, conferências ou projetos liderados por consultores externos (LIEBERMAN, 1994). Contudo, se tais atividades forem centradas apenas em aulas expositivas, podem ser ineficazes. Os docentes em formação devem ser participantes ativos na construção e implementação das formações (CORCORAN, 1995).

A seguir são analisados os tipos de formação continuada numa perspectiva reflexiva para a melhoria contínua da prática pedagógica.

### **1.2.1. Formação pelo trabalho em grupo**

Trata-se de processos formativos que envolvem o estudo e aprimoramento de práticas educacionais envolvendo professores, gestores e, por vezes, funcionários. A formação por trabalho em grupo possibilita que os envolvidos confrontem suas respectivas ideias, teorias e posições com suas práticas (CORCORAN, 1995). Isso ocorre por meio de estudo ou debates sobre vertentes teóricas, apresentação de práticas bem-sucedidas, estudos de caso, problemas enfrentados em sala de aula, troca de experiências entre professores, discussão do projeto político-pedagógico, entre outros. O trabalho coletivo permite o compartilhar tanto de saberes como de experiências. Segundo Boy e Duarte (2014) isso se dá pela troca de ideias a respeito dos seguintes pontos: rendimento dos alunos, planejamento, métodos, projetos, avaliação, índices de qualidade, vulnerabilidade social, indisciplina, falta de interesse dos alunos e relação com as famílias. As reflexões realizadas em grupo, baseadas no estudo de situações práticas escolares, contribuem simultaneamente tanto para o processo de formação individual como para o do coletivo docente (CHIARE; RAUSCH, 2013).



A troca de conhecimento entre docentes é um ponto forte desse tipo de formação, principalmente a troca entre os docentes mais velhos e os mais novos (LIEBERMAN, 2000). A formação pelo trabalho em grupo desenvolve a narrativa dos docentes. Segundo Stano (2015) é na discussão organizada pelo trabalho em grupo que o professor adquire flexibilidade em sua narrativa, ou seja, distancia-se do que lhe é usual de modo a desenvolver uma perspectiva crítica do processo de ensino.

Quanto ao ambiente, a formação pelo trabalho em grupo ocorre dentro e fora da escola. Nas escolas públicas brasileiras, exemplos de trabalho em grupo são reuniões pedagógicas diversas como, por exemplo, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou HTPC (LC nº836/97 BRASIL), que será retomado adiante.

A presença de gestores junto aos professores nos espaços representa uma oportunidade para a elaboração de projetos conjuntos, para a tomada de decisões coletivas e para o compartilhamento das responsabilidades (BOY; DUARTE, 2014).

Jensen et al. (2016) defendem o trabalho do diretor da escola como essencial para que se estabeleça um plano de formação continuada de qualidade. Para Grigoli (2010) quando os gestores são comprometidos com a formação continuada, o apoio mútuo entre professores é fortalecido e cria-se um clima de trocas. Ademais, a colaboração e espírito de igualdade entre gestoras e professoras é um estímulo para o trabalho em grupo e para o aprendizado, pois compreende-se que todos podem contribuir e aprender.

Observa-se que na formação pelo trabalho em grupo são estabelecidas oportunidades para que os professores confrontem suas crenças e teorias com a sua prática. Isso cria uma comunidade de professores críticos-reflexivos que discutem e desenvolvem seus propósitos coletivamente (HEARGRAVES; FULLAN, 1992). Estimula-se assim o protagonismo docente, dando voz aos professores (GIROUX, 1987, Apud DIAS DA SILVA, 1998).

### **1.2.2. Docência compartilhada**

Docência compartilhada é uma prática de formação tanto continuada como inicial, na qual os professores trabalham cooperativamente, ou seja, dois professores ou mais lecionam para a mesma turma de alunos. O período da docência compartilhada pode abarcar um ano letivo completo ou acontecer em período menor, no formato de um projeto,

por exemplo. Esse tipo de formação tem lugar na escola e pode ou não ser acompanhada pelo coordenador pedagógico ou por um tutor.

Diferente da formação pelo trabalho em grupo, na qual os docentes compartilham as práticas de formação apenas, na docência compartilhada dois ou mais professores dividem o espaço da sala de aula de modo que a responsabilidade pelo trabalho pedagógico seja de todos os envolvidos. Na formação inicial dos professores, a docência compartilhada ocorre em formato de estágio. Já na formação continuada são feitos agrupamentos, nos quais um professor mais experiente associa-se a um menos experiente em seu primeiro ano de docência (BRASIL, 1999). Há grupamentos que são realizados dentro do campo da Educação Especial; nesses casos, o professor titular da sala se une ao professor da área da educação especial (TRAVERSINI et al., 2012). A parceria presente nos grupamentos de professores deve iniciar-se no planejamento, passar pelo espaço da sala de aula e continuar na avaliação do trabalho e nas reuniões. Enquanto a cultura docente tradicional tende para um caráter individual, a docência compartilhada reforça o caráter da parceria (SIVA; FONTEBASSO, 2012).

Conforme um estudo realizado por Gallo-Fox e Scantlebu (2016), a docência compartilhada oferece oportunidades de aprendizagem para os professores através de situações de coconstrução e discussão sobre a prática, o que gera um estímulo para a reflexão e desenvolve a aprendizagem.

Para Nicolodi e Valentim (2016), a docência compartilhada exige que os participantes estejam dispostos para um diálogo pautado na ação-reflexão-ação. Além disso, na docência compartilhada, segundo os autores, todos os professores são igualmente responsáveis, de modo que as decisões sejam compartilhadas e o planejamento seja coletivo. Conforme Traversin et al. (2012), o compartilhar presente nesse tipo de formação suscita conflitos por tratar do embate entre o planejar e o agir, entre a teoria e a prática, e entre olhares distintos. Esses conflitos geram oportunidades de crescimento para todos.

Conclui-se que a docência compartilhada promove o desenvolvimento docente, pois, a partir da incorporação de novas formas de desenvolver suas próprias práticas, aliadas à reflexão em torno delas, promove-se uma mudança nas concepções e nas práticas dos professores (URBINA et al., 2017). Os autores defendem que as novas

práticas sejam cunhadas na reflexão e problematização das formas de planejar, desenvolver e avaliar uma aula.

### **1.2.3. A voz dos alunos como estratégia do desenvolvimento docente**

A voz do aluno é uma estratégia de formação que trabalha com a escuta aos discentes. Essa escuta pode ser realizada por meio de questionários, assembleias ou entrevistas, tendo como princípio o incentivo à consulta e à participação discente. A voz do aluno auxilia os professores a investigarem e melhorarem a sua prática (FLUTTER, 2007). Ela pode ser realizada como uma estratégia de avaliação, seja de cunho institucional (CASTANHEIRA; CERONI, 2007) ou de incentivo dos próprios docentes que desejam por conta própria investigar a sua prática (ARANTES DO AMARAL; MATSUSAKI, 2016). Há quem defenda o uso da voz do aluno em instâncias mais decisivas (CZERNIAWSKI, 2012), tais como em entrevistas com futuros docentes para que os alunos deliberem quem deva ou não ser aceito nos cursos de formação.

No campo da formação continuada, a consulta aos alunos contribui para a avaliação docente e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico (CASTANHEIRA; CERONI, 2007). O professor aperfeiçoa a sua prática quando amplia seu conhecimento e compreensão sobre o seu trabalho, e o olhar atento dos alunos auxilia na construção desse conhecimento (FLUTTER, 2007).

Flutter (2007) defende que os alunos têm o direito de expressar suas opiniões sobre o trabalho de seus professores e que devem ter envolvimento na tomada de decisões que afetam suas vidas, como, por exemplo, sobre a melhor maneira para melhorar a qualidade de sua aprendizagem. O autor adverte que, se adotada descuidadamente, a escuta do aluno pode fracassar em seu propósito uma vez que se ao fazer a escuta, deve-se atentar para que a maior variedade de vozes seja ouvida.

Assim como a formação pelo trabalho em grupo e a docência compartilhada, a escuta à voz do aluno também representa uma possível estratégia formativa para a melhoria contínua do trabalho docente.

### **1.3. Exemplos de implementação da melhoria contínua no trabalho pedagógico**

Neste subtópico serão exemplificados como a MC vem sendo usada mundialmente por meio de quatro estudos de caso sobre a formação continuada de professores. Dois foram realizados no Brasil e dois no Canadá. O primeiro é um estudo sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo em escolas públicas brasileiras. O segundo é sobre a melhoria contínua aplicada na aprendizagem dos alunos. O terceiro trata da docência compartilhada como estratégia para a formação docente. Finalmente, o quarto trata de um caso de melhoria contínua em cursos de pós-graduação com base na voz do aluno em uma Universidade Pública da cidade de São Paulo.

### **1.3.1. Estudo de caso 1: formação pelo trabalho em grupo**

A formação pelo trabalho em grupo tem espaço e tempo garantidos por lei (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97 BRASIL). No Estado de São Paulo, a ele denominamos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Os objetivos do HTPC são os seguintes: reflexão sobre a prática do professor, implementação do projeto político-pedagógico, melhoria do processo ensino-aprendizagem, redução dos índices de evasão e repetência, acompanhamento e avaliação sistemática do trabalho pedagógico, intercâmbio de experiências e aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores (SÃO PAULO, 1996).

Bozzini (2005) realizou uma pesquisa sobre o HTPC em seis escolas públicas do Estado de São Paulo. Apenas uma, dentre as seis, apresentou bom uso do tempo do HTPC. Com base nos resultados, a pesquisadora concluiu que a atuação do coordenador e do diretor são de suma importância para o sucesso do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. O diferencial apontado foi o papel desempenhado pelo coordenador: organizar as reuniões, estimular a participação dos professores, abrir espaço para troca de ideias entre os pares, ouvir os professores ativamente (inclusive os desabafos de problemas pessoais) e fornecer subsídios teóricos para o trabalho em sala de aula. A pesquisadora também ressaltou a qualidade do trabalho da gestão escolar anterior e com base nisso concluiu que a construção do espaço escolar como um espaço de formação continuada é coletiva. Contudo, ela afirma não poder dizer qual o alcance ou a interferência do HTPC nas práticas pedagógicas da escola, o que demonstra a ausência de uma ligação entre o HTPC e a melhoria contínua do trabalho pedagógico.

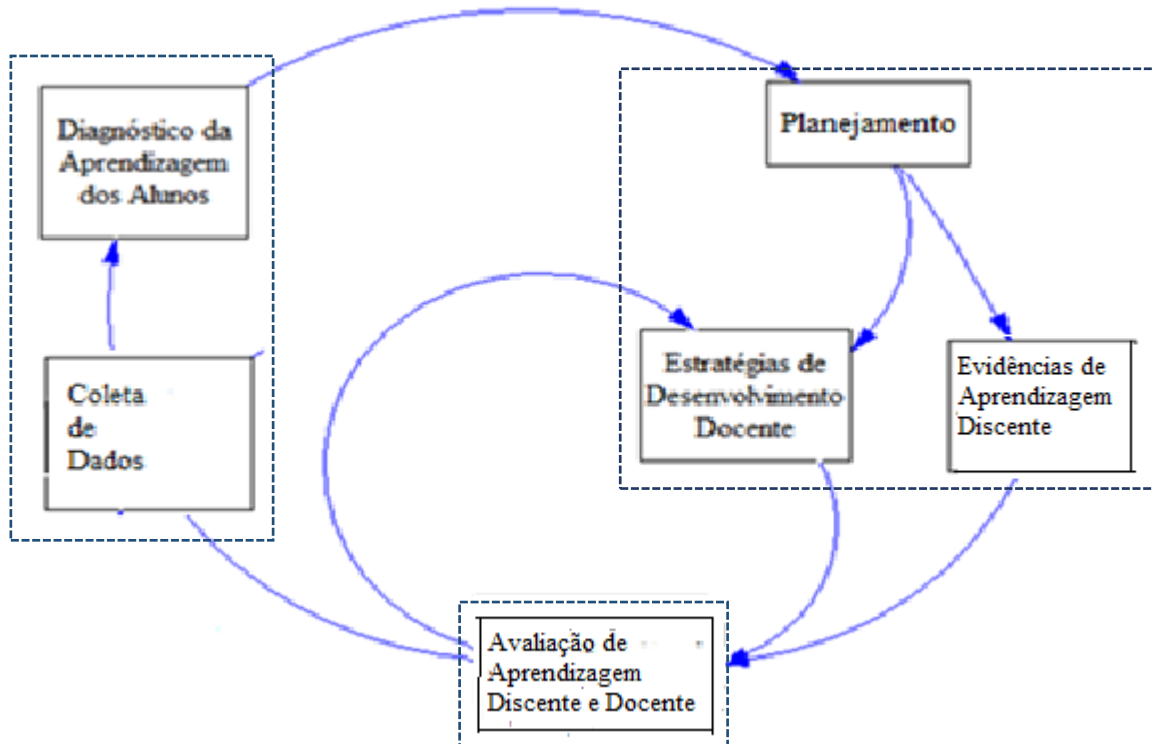
Não foram encontradas pesquisas sobre experiências bem-sucedidas de formação continuada pelo trabalho em grupo nos horários de HTPC que levassem à melhoria contínua do trabalho pedagógico.

### **1.3.2. Estudo de caso 2: ciclo de melhoria contínua e aprendizagem discente**

Em algumas escolas da Colúmbia Britânica, Canadá, as mudanças ocorrem a partir de ciclos de melhoria contínua (JENSEN et al., 2016). Cada ciclo, conforme observado na figura 1, é dividido em fases distintas: 1. coleta de dados e diagnóstico da aprendizagem discente para que seja identificado qual o próximo nível de conhecimento a ser atingido pelos alunos; 2. planejamento e desenvolvimento das estratégias pedagógicas para que seja alcançado o nível de conhecimento identificado na fase anterior e definição de fatores que evidenciem esse resultado; 3. avaliação do impacto do trabalho pedagógico na aprendizagem discente de modo que os professores possam incorporar às suas práticas as melhorias necessárias.

Observa-se que a avaliação dentro do círculo de melhoria contínua está voltada tanto para a aprendizagem dos alunos como dos professores. Entende-se que as duas aprendizagens estão intimamente relacionadas. Tanto os professores como os alunos aprendem e se modificam a cada final de ciclo. As avaliações apontam para as melhorias alcançadas e para as deficiências a serem supridas.

Figura 1. Ciclo de melhoria contínua do trabalho pedagógico



Fonte: imagem do autor.

Na Colúmbia Britânica os diretores escolares devem obrigatoriamente trabalhar com os ciclos de MC. Eles recebem instrução do governo para que o desenvolvimento docente opere dentro de um ciclo que tenha a avaliação da formação continuada como foco e a aprendizagem do aluno como objetivo.

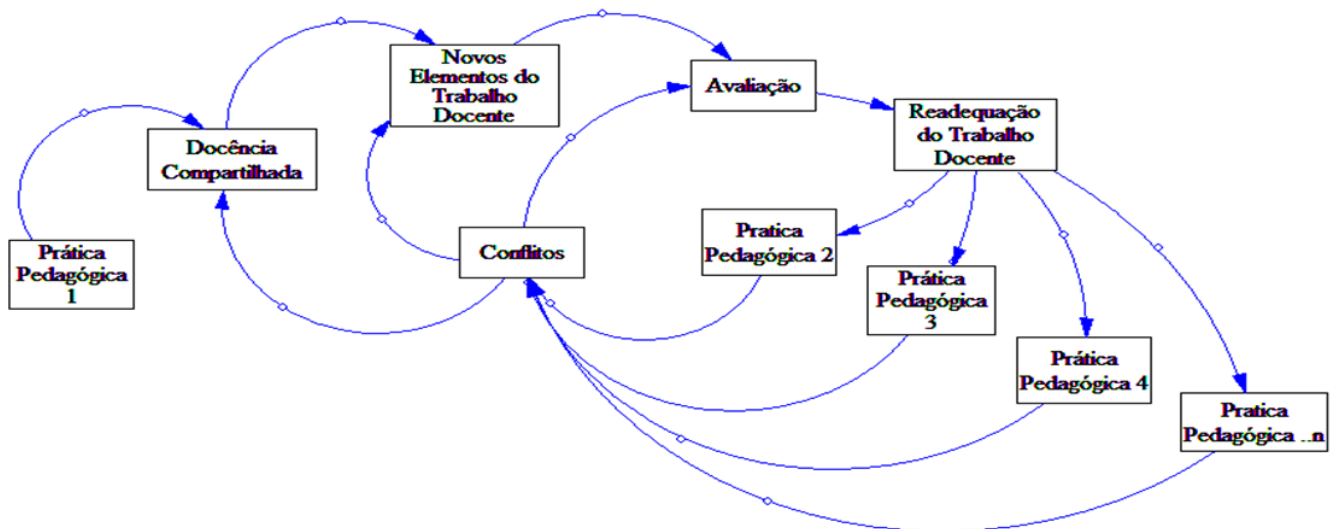
Quem fomenta o trabalho em grupo para a formação continuada nessas escolas são os “líderes de aprendizagem”, que são professores mais experientes. Eles criam um clima escolar para aprendizagem que raramente pode ser conduzido por um único líder, impulsionando o profissional de dentro do grupo de professores e ajudando a conectar as necessidades dos professores às estratégias da escola. Eles são uma referência para o desenvolvimento docente. A troca entre os professores que apresentam as suas melhores estratégias de sala de aula enriquece as práticas pedagógicas do coletivo de profissionais.

A prática canadense de formação continuada demonstrou ser um sistema de alta performance, no qual a aprendizagem docente é uma regra. Os bons resultados da formação de professores obtidos por meio de avaliações internacionais evidenciam que o processo seguido no Canadá tem sido adequado.

### 1.3.3. Estudo de Caso 3: docência compartilhada e MC

Em relação à docência compartilhada, Roth (1998) pesquisou uma dupla de coprofeadoras do Ensino Fundamental I em uma escola no Canadá por 3 meses durante um projeto de engenharia para crianças. Observou-se o sucesso da estratégia não só pelo desempenho dos alunos, que foi superior no período em questão, como pela aprendizagem docente, uma vez que uma das coprofeadoras afirmou que aprendeu mais naqueles 3 meses do que em 3 anos na Universidade. A docência compartilhada trouxe à tona aspectos de suas práticas de ensino que não estavam claros para elas e que, uma vez explícitos, contribuíram para a mudança necessária. O papel da gestão foi fundamental para a quebra de paradigmas e modelos mentais das profissionais. Uma vez que mudanças foram colocadas em prática, surgiram conflitos novos e, com isso, a necessidade de reavaliar o trabalho docente e operar novas mudanças. Assim sendo, desenvolveu-se um ciclo de melhoria contínua, conforme observado na figura 2.

Figura 2. Ciclo de melhoria contínua e docência compartilhada



Fonte: ROTH (1998).

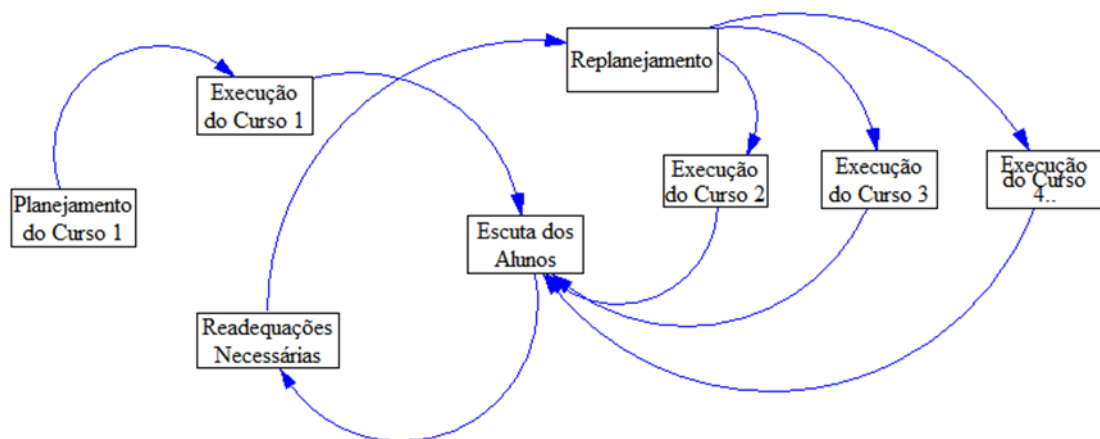
O estudo permitiu uma melhor compreensão da prática da docência compartilhada e atestou os benefícios que ela traz para o desenvolvimento docente.

### 1.3.4. Estudo de Caso 4: ciclo de melhoria contínua e a voz dos alunos

Arantes do Amaral e Matsusaki (2016) defendem o uso de ciclos de melhoria contínua a partir da escuta à voz do aluno. Observa-se em sua pesquisa (ARANTES DO AMARAL; MATSUAKI, 2016) a voz do aluno como uma abordagem própria que auxiliou o professor a realizar as adequações necessárias em seu curso.

As críticas e comentários dos alunos guiaram o professor pelo caminho da mudança em direção à melhoria contínua. Isto é, com base nas informações recolhidas, o professor planejou o curso seguinte (figura 1), e desse modo essa dinâmica se repetiu durante 12 anos, curso a curso, semestre a semestre, ano a ano, conforme observado na figura 3.

Figura 3. Ciclo de melhoria contínua e aprendizagem



Fonte: ARANTES DO AMARAL; MATSUSAKI (2016).

Observa-se que o ciclo de melhoria contínua se inicia com a compreensão das readequações necessárias, para que, a seguir, seja realizado o replanejamento. Após a intervenção necessária ocorre a reflexão sobre os resultados obtidos e, com base nisso, outra intervenção é planejada, e o processo se repete de modo cíclico. A coleta foi realizada por meio de questionários anônimos. Nesse sentido, a melhoria é sempre baseada em dados e depende de estatísticas (ARANTES DO AMARAL; MATSUSAKI, 2016).

Além de ouvir os alunos (por meio de questionários e entrevistas), é necessário também aferir sua aprendizagem por meio de provas e exames. Tanto a voz dos alunos



como a avaliação de seu rendimento representam dados importantes para a melhoria contínua da prática docente.

## **2. PERGUNTA DE PESQUISA**

Após serem estudados tipos de formação continuada e seus desdobramentos no desenvolvimento docente, permanece ainda uma indagação: como os docentes da Rede Pública que buscam aperfeiçoar a sua prática agem ao longo de sua carreira para alcançar esse objetivo? Para responder a essa indagação, realizou-se uma pesquisa com os docentes e gestores da Rede Municipal de Ubatuba.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Delineamento da pesquisa**

A presente pesquisa segue o método qualitativo. Esse método é indicado quando se busca compreender a perspectiva dos sujeitos em relação a determinados fenômenos que os rodeiam, de modo a se aprofundar em seus pontos de vista, experiências e opiniões (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

### **3.2. Participantes**

Foram entrevistados 16 professores e 4 gestores que trabalham nas escolas da Rede Municipal de Ubatuba, oriundos de diversas regiões do município. Todos contam com mais de 9 anos de experiência no magistério. Foram ouvidos professores de 7 escolas diferentes. Priorizar docentes e gestores experientes foi uma premissa, uma vez que esses contam com um percurso maior de formação continuada.

Os professores entrevistados lecionam em diferentes níveis e áreas, são eles: Educação Infantil; Fundamental I (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos); Sala de recursos e disciplinas de Artes e Educação Física para alunos da Educação Infantil e anos Iniciais do Fundamental. Com exceção das disciplinas de Artes e Educação Física, que exigem concurso específico, nas

demais áreas os professores podem transitar conforme sua escolha.<sup>1</sup> Muitos deles fizeram Magistério além de Pedagogia, e a quantidade de cursos de pós-graduação lato-sensu de alguns é significativa.

Tabela 1 – Perfil dos professores entrevistados

Nome	Experiência	Segmento	Escola	Formação	Idade	Sexo
Prof. A	24 anos	Ed. Especial	Silvino	Artes	51 anos	F
Prof. B	9 anos	Artes	Madre	Artes	32 anos	F
Prof. C	12 anos	5º ano	Marina	Pedagogia	40 anos	F
Prof. D	22 anos	4º ano	Madre	Magistério/ Pedagogia	45 anos	F
Prof. E	27 anos	3º ano	Josefina	Magistério/ Pedagogia	55 anos	F
Prof. F	9 anos	Ed. Infantil	Helena	Magistério/ Pedagogia	38 anos	F
Prof. G	20 anos	3º ano	Madre	Magistério/ Pedagogia	55 anos	F
Prof. H	22 anos	1º ano	Sebastiana	Magistério/ Pedagogia	40 anos	F
Prof. I	11 anos	Ed. Infantil	Maria	Magistério/ Pedagogia	49 anos	F
Prof. J	9 anos	5º ano	Maestro	Magistério/ Pedagogia	43 anos	F
Prof. K	12 anos	4º ano	Maestro	Pedagogia	53 anos	F
Prof. L	23 anos	Ed. Física	Silvino	Educação Física	48 anos	M
Prof. M	28 anos	Ed. Infantil	Madre	Magistério/ Pedagogia	48 anos	F
Prof. N	25 anos	Ed. Infantil	Madre	Pedagogia	49 anos	F

<sup>1</sup> A cada final de ano letivo, existe uma atribuição na qual o professor, conforme pontuação adquirida pelo anos de experiência, escolhe o ano que irá lecionar. A atribuição para a sala de recursos segue regras próprias. Para participar, é desejável pós-graduação em Educação Especial ou Psicopedagogia. Na ausência de professores com formação, serão admitidos professores sem formação específica.

Prof. O	23 anos	5º ano	Madre	Magistério/ Pedagogia	44 anos	M
Prof. P	31 anos	5º ano	Madre	Magistério/ Pedagogia	50 anos	F

Tabela 2 – Perfil dos gestores entrevistados

Nome	Experiência	Segmento	Idade	Formação	Sexo
Gestor A	24 anos	Vice-Diretor de Escola	51	Letras/Pedagogia	F
Gestor B	9 anos	Coordenador da Formação (Secretaria de Educação)	40	Pedagogia	F
Gestor C	12 anos	Coordenador da Formação (Secretaria de Educação)	48	Pedagogia	F
Gestor D	27 anos	Coordenador de Escola	53	Pedagogia	F

### 3.3. Instrumento de coleta de dados

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como método de coleta de dados a entrevista. Conforme Ludke e Andre (1986) a entrevista exige cuidados por parte do pesquisador, que deve buscar tornar a situação suficientemente acolhedora e transparente, de forma a permitir a exposição natural dos participantes.

Inicialmente foi aplicado um questionário eletrônico, com o objetivo de elencar os meios que os docentes utilizam para se aperfeiçoar ao longo de sua carreira. Posteriormente, foram realizadas entrevistas para explorar e melhor compreender os dados dos questionários.

Na primeira parte da pesquisa foram feitas 10 entrevistas, e após o exame de qualificação foram feitas mais 6 entrevistas com os professores e 4 entrevistas com

gestores. Na pesquisa qualitativa o tamanho da amostra não é fixo. Neuman (2009), APUD Sampieri, Callado e Lucio (2010), afirma que ele deve ser inicialmente estimado, mas é durante a coleta e análise de dados que esse número será definido. Pelo princípio da saturação teórica, o tamanho da amostra foi definido quando o material coletado não acrescentou informações ou dados novos ao estudo (RHIRY CHERQUES, 2016).

O roteiro das entrevistas foi semiestruturado. Esse tipo de roteiro apresenta um esquema básico de perguntas, que não é aplicado rigidamente; portanto cabe ao entrevistador fazer as adaptações necessárias a cada entrevista (LUDKE, ANDRE, 1986). Entrevistas presenciais foram inicialmente realizadas nas escolas. Posteriormente, devido à pandemia de Covid-19, foram realizadas no ambiente virtual.

O questionário (anexo 1) contou com 9 perguntas abertas e 1 fechada. Seis abertas serviram para traçar o perfil do docente, e as demais (3 abertas e 1 fechada) tiveram como objetivo definir quais são os modelos de formação continuada adotados pelos professores.

A entrevista (anexo 2) foi composta de 11 perguntas abertas. A primeira pergunta trata do aperfeiçoamento do docente ao longo da carreira e se refere ao questionário respondido previamente. A pergunta número 2 questiona a respeito do quanto o professor reflete sobre a relação entre teoria e prática. As perguntas número 3 e 4 tem como objetivo compreender o grau de satisfação dos professores com a formação contínua oferecida pelo município e se os docentes recebem o apoio de que necessitam. A pergunta número 5 questiona sobre a motivação do professor para aprender sempre, bem como para buscar meios para que seus alunos continuem aprendendo. As perguntas 6 a 10 referem-se às transformações no ensino e na aprendizagem sofridas pelo docente ou transformações pelas quais ele ainda quer passar. As entrevistas foram gravadas.

### **3.4. Forma de análise de dados**

A análise de dados ocorreu por meio do agrupamento de temas recorrentes, como proposto por Yin (2015). Os dados primeiramente foram agrupados em um banco de dados, para que fossem reorganizados em forma de sentenças. Cada sentença trouxe uma ideia principal. As sentenças relacionadas foram agrupadas dentro categorias que levaram à criação dos temas recorrentes.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Dados coletados usando-se o questionário

Na pergunta sobre os tipos de formação (Quais são seus espaços de formação continuada?) os professores elencaram as opções que contribuem para o seu desenvolvimento docente. Abaixo estão os pontos elencados, seguidos da porcentagem de professores

Tabela 3 – Formação continuada dos professores entrevistados

Tipo de Formação	Porcentagem de Professores
Estudos Particulares (livros e internet)	100%
Erros e Acertos da Própria Prática	80%
Feedback dos Alunos	80%
Reunião Pedagógica	60%
Reunião de HTPC	60%
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu	40%
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu	10%
Cursos Diversos	40%

### 4.2. Dados coletados por meio da entrevista

#### 4.2.1. Entrevista com os professores

Foram encontrados os seguintes temas recorrentes:

*Tema Recorrente 1 – O professor durante a sua carreira aprende de maneira autônoma.*

Não obstante a elevada oferta de formação continuada por parte da Secretaria Municipal de Educação, o professor aprende de maneira autônoma. No questionário 100% dos professores afirmaram aprender com estudos independentes e pesquisas na internet.

Em segundo e terceiro lugar empatados com 80% de respostas positivas vêm os erros e acertos da própria prática e o feedback dos alunos. Ambas as alternativas

convergem mais uma vez para uma formação continuada docente independente da gestão pedagógica, ou seja, os três principais meios de aprendizagem mencionados pelos professores nos questionários estão relacionados apenas aos próprios professores.

Observa-se que o percurso de formação continuada dos professores é solitário. Eles, de modo autônomo e desvinculado das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, procuram seus próprios meios para continuar aprendendo depois de formados. A fala do professor A demonstra o nível de independência que está associado ao aperfeiçoamento docente: “Eu acredito que estou melhorando, faço as coisas sozinha sempre, aprendi a me virar sozinha desde pequena”.

*Tema recorrente 2 – O melhor espaço para a aprendizagem é o dia a dia da escola.*

Os professores, em sua maioria (69%), aprendem mais com os erros e acertos da própria prática e com a voz dos alunos, dois meios de aprendizagem que se relacionam à prática docente, ou seja, ao dia a dia escolar.

O professor N diz aprender mais com a observação dos erros que comete em sua prática docente:

*A gente aprende muito mais com o erro do que com o acerto, você dá uma atividade que flui, você não percebe alguma coisa dessa aula. Quando você trabalha com uma aula que o aluno tem dificuldade, você acaba mudando e percebendo o que você fez de errado. O professor se sai melhor quando ele passa a ser muito observador. (Professor N)*

O professor C também comentou sobre a importância dos erros e acertos de sua prática: “Sempre aprendemos com a própria prática, uma das grandes aprendizagens é o erro e o acerto” (Professor C).

Quando questionado se a observação do erro e do acerto é o melhor meio para melhorar sua aprendizagem, ele discordou: “Não é a maior de todas porque os erros e acertos da nossa prática se complementam com outros tipos de aprendizagem, como o feedback dos alunos; percebemos em que ponto estamos, se a aula está sendo produtiva e se a nossa prática está sendo válida” (Professor C).

Não obstante, o Professor C reconheceu o valor da observação dos erros e acertos de sua prática lado a lado com o papel da voz dos alunos para o seu aperfeiçoamento docente. Observa-se a ênfase dada ao conhecimento que vem da experiência da sala de aula tanto na fala do Professor C como na fala do Professor I, que reforçou a importância

da experiência diária para o seu aperfeiçoamento: “Eu acredito que o meu aperfeiçoamento vem do dia a dia porque quando, eu faço uma avaliação de mim logo após a aula, eu acho o melhor aperfeiçoamento que eu posso fazer” (Professor I).

No total, 9 professores entre 16 (69%) mencionaram o cotidiano na escola, a voz dos alunos e os erros e acertos da sua prática como os principais espaços de aprendizagem. O professor F acrescenta a importância da reflexão para que a aprendizagem do dia a dia escolar aconteça a contento:

*Eu aprendo com os erros, eu reflito muito sobre a maneira que eu faço, às vezes uma resposta que eu dou, eu penso que não devia ter respondido assim, ou uma atividade que eu dou, eu penso que seria melhor se fosse diferente. Eu acho que você vai aprendendo com seus próprios erros mesmo, com a criança mesmo, ela te ensina muito [...] eu aprendo nisso: no dia a dia. (Professor F)*

O professor K, assim como o professor F, também afirmou aprender com o cotidiano escolar, e o método da tentativa e erro é mencionado por ele como o principal meio usado para a sua transformação no decorrer de sua carreira:

*Com o tempo, aprendi que gritar não adianta, você tem que ter habilidade, se não der certo de um jeito você tenta de outro, não foi do outro, você vai tentar de outra forma, e assim você vai fazendo as experiências até ver que eles conseguiram. (Professor K)*

O professor G relatou modificar a sua prática a partir da voz do aluno: “Logo no início do ano, eles reclamaram que eu estava fazendo eles escreverem muito, então eu consegui uns livros para evitar que eles escrevessem demais” (Professor G). Ele acrescentou que, na roda de conversa, faz uso da fala das crianças para auxiliá-lo no planejamento, afirma que, se não estiver atendendo à expectativa do aluno, não haverá empatia e a sala de aula será um tédio.

O professor L também afirma ter se aperfeiçoado ao longo dos anos graças ao feedback dos alunos. Ele diz: “Hoje eu aprendi a melhorar a minha voz. Quando eu comecei a dar aula, que eu era técnico de futebol, minha voz era nas alturas”. A entrevistadora questionou: “E o que o fez ver isso? O que o fez aprender?” Ao que ele respondeu: “Os próprios alunos, eles me pediam para falar um pouco mais baixo”.

No total, 9 professores entre 16 (69%) mencionaram o dia a dia da escola como a principal fonte de aprendizagem docente. O destaque dado foi para voz dos alunos e a

observação dos erros e acertos da sua própria prática. Tanto um meio de aprendizagem como o outro estão inseridos na prática do cotidiano escolar.

*Tema Recorrente 3 – As reuniões de formação continuada são valorizadas pelos professores devido à possibilidade de troca com os pares.*

Dentre os docentes entrevistados, 50% dos professores frisaram a importância da troca com outros professores para o desenvolvimento docente, seja ela realizada durante as reuniões da Secretaria Municipal de Educação ou de modo informal nos espaços da escola. Não foi feita uma pergunta específica sobre o assunto nas entrevistas, mas ele surgiu durante as respostas. Abaixo, exemplos da importância que a troca com o grupo representa na aprendizagem do professor durante os cursos de formação:

*As formações voltadas para os professores de Arte são os mais importantes espaços de formação, é maravilhoso, a gente sempre volta com tanta ideia, tanta coisa, tanto combustível, porque eu sou nova, apesar de ter 9 anos de experiência, eu me sinto nova porque tem pessoas que tem muito mais experiência e elas me ajudam. (Professor B)*

Quando questionada sobre o que a reunião tem de especial, ela explica que lá ela pode expor os medos e perceber que eles são comuns e que lá ela aprende muito com as ideias dos colegas.

O professor F reconhece a importância do discurso coletivo dentro das reuniões de formação: “Quando alguém conta sobre as suas dificuldades dentro da reunião, você vai se avaliando também, ou uma pessoa tem uma visão, a pessoa teve, mas você não teve.” (Professor F)

Percebe-se que a eficiência da reunião está na possibilidade da troca com o grupo: “A formação da Secretaria foi interessante porque a troca com os pares foi enriquecedora” (Professor C).

*Tema Recorrente 4 – Os professores enfrentam dificuldades de ordem prática para implementar as abordagens teóricas de ensino e aprendizagem.*

Na questão sobre como os professores vivenciam a relação entre teoria e prática, 63% acreditam que a teoria não apresenta aplicabilidade em sua prática diária. Na visão



desses professores, teoria e prática são duas coisas distintas que não se articulam em harmonia.

*Na prática a teoria é outra, porque muita coisa que a gente aprende na faculdade a gente não consegue colocar em prática, porque a realidade da escola é outra, e quando eu entrei na escola para dar aula eu fui moldando a minha prática a partir da realidade da escola. (Professor B)*

O professor B alegou acima que a teoria aprendida na faculdade de pedagogia não serviu para que ele se sentisse apto a dar aula quando chegou na escola. O professor F também demonstrou enxergar uma discrepância entre teoria e prática e, além disso, em sua fala, percebe-se uma certa desilusão quando esse confronto aconteceu:

*A gente fala muito assim quando a gente está estudando tudo é maravilhoso, quando eu fiz a pedagogia, eu pensava, puxa que bonito, vou ser professora, vou ensinar, vai ser legal, mas quando você chega lá na sala de aula você vê que é outra coisa, é bem diferente. (Professor F)*

Para o professor I, a distância entre teoria e prática é tão acentuada que chega a ofender o docente, ele reclama sobre o engessamento da teoria como um todo, seja a teoria apresentada nos livros, os Referenciais ou a Base Nacional Curricular Comum:

*Quando ele [o professor] lê lá, é uma coisa muito, muito difícil de ser aplicada daquela forma, aí vem tudo muito quadrado, que ninguém absorve nada, porque é muito distante [da prática] também, a formação da BNCC é um exemplo típico. Na formação da BNCC, entende-se que as atividades propostas são realizadas em salas de no máximo 16 crianças, enquanto na escola real de educação infantil temos 25 crianças de 5 anos com um professor. (Professor I)*

O argumento recorrente para a distância entre esses dois pontos foi que a prática é muito mais ampla e desafiadora, que desse modo a teoria não prepararia o professor para lidar com os elementos surpresas que assolam sua rotina, principalmente com o quesito emocional, e, por esse motivo, a teoria perderia a sua aplicabilidade no dia a dia escolar. O professor L admite a ausência de sincronia entre a teoria e a prática e afirma que na faculdade que cursou (que foi a mesma que a maioria dos professores entrevistados) a prática e a teoria são passadas em pacotes diferentes, diz que “são ensinadas na faculdade como se fossem inimigas”.

*Tema Recorrente 5 – O apoio profissional para os docentes enfrentarem suas maiores dificuldades e se desenvolverem profissionalmente é insuficiente.*

Os docentes dizem não receber apoio da escola tampouco da Secretaria Municipal de Educação para lidarem com as dificuldades de grande porte que enfrentam em seu dia a dia. O professor C, quando questionado se recebe algum apoio para enfrentar a sua dificuldade de ordem pedagógica, que é colocar o conhecimento para os alunos sem que seja maçante, respondeu: “Não recebo apoio. Eu tenho a minha formação que eu trago de práticas de escolas em que eu trabalhei, mas apoio externo, não. Meu esforço é intuitivo” (Professor C). O aperfeiçoamento docente se configura como uma jornada que, por carecer de apoio, é autônoma e solitária: “Eu acho que falta uma ajuda para nós, professores; se eu quiser melhorar como profissional, eu tenho que buscar com meus próprios meios, não tem auxílio nenhum” (Professor B).

Conforme observado na fala do professor F, ele não sente que sua formação inicial, tampouco a continuada, o ampara com o conhecimento teórico de que necessita: “A minha necessidade é de mais conhecimento, ter mais informação, estar mais amparada; mesmo tendo feito uma faculdade a distância, eu não me sinto preparada. Gostaria de ter mais suporte de conhecimento. O mesmo ocorre com o professor D, que afirma que a sua formação (continuada e inicial) não o instrumentalizou para que saiba lidar com a sua maior dificuldade, que são as especificidades/dificuldades dos alunos:

*Meu pedido para a Secretaria é que fosse dado embasamento mais prático, cursos que atendessem às necessidades específicas dos alunos [...] a minha necessidade é de objetividade para com cada especificidade do aluno que está chegando a cada ano [...]. Estamos trabalhando com crianças que estão no meio mais carente e isso gera muitos problemas, esse é o maior desafio. Não há nenhum apoio nesse sentido por parte da Secretaria, nem por parte da faculdade, que não me preparou para isso. Isso é uma questão pessoal, desenvolvi sozinha, com conversas com alguns professores, não com todos [...]. (Professor D)*

Em relação à formação continuada ofertada em formato de cursos pela Secretaria Municipal de Educação, os mesmos 75% dizem que eles ou não ajudam ou ajudam insuficientemente. O professor O, ao ser questionado se os cursos suprem suas necessidades de formação, respondeu: “Eles me ajudam, mas não resolvem os meus problemas”. O Professor K reconhece o esforço da Secretaria de Educação, mas também não se sente atendido em suas demandas e apresenta uma possível justificativa para a incompatibilidade entre o conteúdo dos cursos e as necessidades de formação dos docentes:

*Eles até tentam [suprir as necessidades de formação dos professores], eles perguntam na hora das formações, pedem sugestões... mas o que mais*

*precisa não é o mais eleito, eu acho que não é o ponto de vista da gente que vale. (Professor K)*

*Tema Recorrente 6 – Os professores estão melhorando sua prática pedagógica ao longo da carreira.*

Quando questionados, durante a entrevista, se eles estão se transformando com o passar do tempo, a resposta positiva foi unânime.

*Eu gosto muito das transformações que eu tive durante os anos, antes tudo era mecânico, eu tinha medo. Apesar de saber o que eu estava fazendo, eu não tinha uma vivência de anos de trabalho, então trabalhava apenas baseado no livro. (Professor B)*

O professor I, assim como o professor B, demonstra ter aprendido com a experiência e ter se aperfeiçoado no decorrer da carreira, e acrescenta que se sentia completamente despreparado quando saiu da faculdade:

*Sim. Hoje, eu consigo controlar mais a minha ansiedade para não passar para as crianças, eu mudo junto com as crianças, todos os anos eu aprendi, não teve um ano que eu não aprendi, e todos os anos tiveram coisas muito ruins [...]. Eu saí da faculdade sem saber nada, eu lia aqueles textos filosóficos, tinha a teoria, mas não tinha nada da prática. (Professor I)*

Por fim, tanto na fala do professor I como na fala do Professor D percebe-se que o desenvolvimento docente ocorre ano a ano. E nota-se claramente na fala do Professor D a continuidade do processo de aperfeiçoamento docente: “Eu me modifico todos os anos porque todo ano aprendo algo novo” (Professor D).

#### **4.2.3. Análise das entrevistas com os gestores**

*Terma Recorrente 7 – Não é feita uma avaliação formal do trabalho pedagógico para averiguar se as formações continuadas estão surtindo efeito.*

O processo de avaliação do trabalho pedagógico na rede de ensino de Ubatuba é feito de maneira informal pelos gestores. Os possíveis avanços que os professores têm após as formações continuadas não são aferidos pela instituição. A gestora A afirmou não haver uma avaliação formal do trabalho pedagógico:

*Após a formação continuada, não há uma avaliação institucionalizada de como os professores irão lidar com suas aulas, apenas uma avaliação subjetiva, vai no “olhômetro”. A coordenadora de cada escola irá perceber se as necessidades de melhoria foram atendidas ou não. (Gestora A)*

A gestora B, ao ser questionada sobre a avaliação do trabalho do professor, respondeu que não pensa nisso. Na sequência, foi perguntado quais seriam os meios usados pelas coordenadoras para acompanhar o trabalho docente, uma vez que não há uma avaliação formal.

*O que a gente tem pensado em buscar como resultado são as observações das visitas nas escolas e as conversas com os coordenadores. Cada professor tem um semanário, a gente visita esse semanário, e no momento que a gente caminha pela escola a gente passeia pelas salas de aula para ver como esse professor está trabalhando. (Gestora B)*

*Tema recorrente 8 – Os gestores não observam que os professores estão melhorando com o tempo.*

Para a Gestora A os professores têm dificuldade para aplicar as mudanças necessárias, mesmo que haja vontade por parte deles: “A gente encontra muitas vezes falta de prontidão, eles ainda têm muita dificuldade. Mas a maior parte do nosso grupo tem sede de aprender” (Gestora C).

A gestora D, quando foi questionada sobre o progresso do trabalho docente, desabafou:

*A gente já conversou muito sobre os murais, mas nada mudou, eu acredito que, se a gente vivenciar a construção dos murais juntos, os professores vão aprender. Os coordenadores estão mais próximos da gente, quanto aos professores, nós temos o hábito de visitar as escolas; em algumas escolas você já consegue ver [uma melhora], mas para o professor a proporção é muito menor [em relação à aprendizagem do coordenador], quando os professores estão em formação você nota que um grupo de professor está se apropriando das mudanças, mas ainda temos muitos professores “enraizados”. (Gestora D)*

Nota-se que sob o ponto de vista da Gestora D, os professores estão resistentes às mudanças propostas pelas formações.

*Tema Recorrente 9 – As formações continuadas não são avaliadas dentro de um processo de melhoria contínua.*

Em relação à avaliação das formações continuadas, 50% dos gestores dizem que elas são nulas, e 50% dizem que são feitas por formulários após cada encontro, mas que esses formulários não são utilizados no planejamento e nem checados de modo contínuo.

*As formações que eu já participei e já desenvolvi não têm um processo de melhoria contínua; elas são do desenvolvimento integral, do desenvolvimento do ser que vai lidar com outro ser, não têm um cunho administrativo, que é muito importante, mas nós avaliamos os encontros de formação por meio de formulários. (Gestora A)*

A gestora D respondeu que até então não havia feito uma avaliação de uma formação continuada, mas se mostrou interessada em realizá-la: “A gente pretende avaliar no final do ano, é muito tarde? Sim no papel, mas, como a gente tem a escuta, nem tanto” (Gestora D). Nota-se na fala da gestora que a avaliação é feita de modo informal por meio da escuta.

*Tema Recorrente 10 – O planejamento das formações continuadas é feito com base na necessidade docente.*

Quando questionados sobre a relevância da necessidade dos professores ser considerada no planejamento da formação, todos gestores afirmaram que ela é de suma importância. Os gestores (100%) afirmam levar as necessidades dos professores em conta no momento de planejar as formações.

A Gestora D disse que o interesse do professor é, sim, levado em conta para o planejamento dos encontros, que 50% é o interesse do professor e 50% é a da infância. Quando questionada como faz para atender ao interesse do professor, ela respondeu:

*A gente escuta o que a nossa formadora colheu das falas dos professores durante as formações, o que eles ainda precisam aprimorar mais, e a gente senta e monta as formações dos educadores, tem essa observação da devolutiva dos coordenadores também que estão em formação com o mesmo formador, eles dão a devolutiva de como os professores receberam essa formação, se houve mudança de prática ou não, se houve questionamento, se eles conseguiram incorporar e já estão praticando. (Gestora D)*

A Gestora B afirmou também basear o planejamento da formação com base na escuta dos professores e acrescentou que a importância desse passo para que o encontro seja mais participativo:

*No início desse ano eu perguntei para os professores quais os temas que eles queriam trabalhar na formação continuada, porque só a gente entregando o tema pronto não adianta, o interessante é que todos os professores tenham participação para que a coisa aconteça de modo mais democrático. Sempre que eu estive em sala de aula, eu sempre perguntei o que as crianças queriam aprender e como eles queriam aprender. (Gestora B)*

Na fala da Gestora A percebe-se o papel das reuniões de HTPC para que seja feita a escuta das necessidades e das dificuldades dos professores, que posteriormente servirão como base para as formações continuadas:

*A coordenadora da escola percebeu pelas reuniões do HTPC que os professores não sabiam o que era área de conhecimento, nem o que eram habilidades, e pela dificuldade com a plataforma que os professores não sabiam postar as atividades e nem lidar com tecnologias básicas percebeu que os professores tinham necessidades específicas; pediu (ajuda) para a Secretária, mas ela não ofereceu, então ela mesma iniciou a formação continuada baseada no que ela observou. (Gestora A)*

Observa-se a importância conferida à escuta do professor na fala de todas as gestoras.

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1. O solitário percurso do desenvolvimento docente e a supervalorização da prática em detrimento da teoria.**

O resultado obtido no questionário apontou que 100% dos professores fazem uso de livros e internet para melhorarem seu desempenho docente. Nenhum outro campo do questionário contou com a mesma taxa de resposta. Esse resultado demonstra autonomia e independência dos profissionais para se aperfeiçoarem. Contudo, nas entrevistas, os professores não reafirmaram que os estudos particulares e a internet são o melhor meio para o desenvolvimento docente.

Compreende-se que a opção dos livros e dos estudos na internet estão associadas ao campo teórico da aprendizagem, e que o professor prefere aprender com o trabalho pedagógico prático. No tema recorrente 2, observa-se que o melhor campo para a aprendizagem docente é a rotina da sala de aula: os erros e acertos da própria prática e a voz dos alunos. Esses dois meios de aprendizagem se relacionam apenas à prática docente do dia a dia.

Observa-se também que os professores traçam seu próprio percurso de formação continuada de maneira independente e calcados em uma abordagem prática. Essa observação converge em três temas recorrentes: na aprendizagem autônoma dos docentes (Tema Recorrente 1); na preferência pela aprendizagem da sala de aula (Tema Recorrente 2); e na ausência de apoio sentida pelos professores para que eles se desenvolvam profissionalmente e enfrentem suas maiores dificuldades (Tema Recorrente 5).

A partir do Tema Recorrente pode-se especular que os professores estão sozinhos em sua jornada de aperfeiçoamento e se encontram carentes de apoio e amparo. A ausência de apoio, a qual os professores se referem, indica que não há um projeto para os acolher em suas dificuldades e que pudesse auxiliá-los em seu aperfeiçoamento.

Jensen et al. (2016) defendem a importância da escuta por parte da coordenação da escola, que deve garantir espaço para que os professores se coloquem e oferecer apoio em suas necessidades. O professor K reclamou nunca receber apoio e afirmou que “professor bom é aquele que não perturba o diretor”.

Nesse ponto, percebe-se a ligação entre o Tema Recorrente 3, que aponta para a importância da troca entre os docentes na formação continuada, e o Tema Recorrente 5 que trata da ausência de apoio dos professores para se desenvolverem profissionalmente. Na ausência de uma instância apropriada para fornecer apoio (Tema Recorrente 5), seja esse apoio oriundo dos profissionais da formação continuada ou da coordenação da escola, os professores buscam nas reuniões de formação da Secretaria a ajuda entre os seus pares (Tema Recorrente 3).

Desse modo, eles não valorizam as reuniões da formação como espaços próprios para tanto, eles preferem o aprendizado da prática da sala de aula às teorias e reuniões de formação. Assim sendo, os docentes seguem aprendendo no decorrer da carreira de modo autônomo e pragmático, com os erros e acertos de sua prática e com o feedback dos alunos (Tema Recorrente 2).

A Secretaria de Educação Municipal promove reuniões de formação continuada frequentes com o intuito de viabilizar o aperfeiçoamento docente. Em relação a esse espaço de formação, o único ponto positivo elencado pelos professores foi a troca com os pares (Tema Recorrente 3). Essa troca está associada às práticas de sala de aula: atividades, técnicas para manter disciplina, jogos para melhorar o aprendizado etc.

A preferência dos professores pela prática em detrimento à teoria está clara nos Temas Recorrentes 2, 3 e no 4.

## **5.2. A cisão entre teoria e prática**

O Tema Recorrente 4 revela que os professores enfrentam dificuldades para implementar as abordagens teóricas de ensino. Nesse tema, evidencia-se a lacuna teórica apresentada pelos professores, que por vezes afirmam não ter se preparado o suficiente na graduação e por vezes dizem refutar a teoria como algo ineficaz.

Observa-se a necessidade de um trabalho no campo da formação continuada do município que fomente a reflexão entre teoria e prática e contorne a discrepância existente entre elas. A dialética entre teoria e prática defendida por Paulo Freire (1997) como um meio eficaz para o desenvolvimento docente está comprometida. Conseqüentemente, o aprendizado por meio da própria prática trazida pelos professores (Tema Recorrente 2) também se torna empobrecido. O aprendizado pela prática deve se pautar na reflexão



entre a teoria e a prática. Segundo Pimenta (2005) e Gomez (1998), a prática reflexiva depende da contraposição entre teoria e prática como dois elementos relacionados e distintos para fomentar a formação do professor, entende-se dessa maneira que o professor se desenvolve por meio de sua prática quando o mesmo adota uma postura reflexiva.

Conforme o Tema Recorrente 2, o aperfeiçoamento docente ocorre principalmente por meio da observação da prática, e a voz do aluno representa papel importante nesse aperfeiçoamento. McIntyre, Pedder e Rudduck (2005) afirmam que os professores que respondem às sugestões de seus alunos apresentam melhor rendimento na melhoria de suas práticas. Porém, ao problematizar as questões práticas, é de suma importância fazer uso de uma abordagem teórica para que a formação continuada não seja reduzida a um atavismo cego (FREIRE, 1997).

A formação continuada tem um papel definitivo para a melhoria da qualidade da educação, depende-se dela para a implementação de práticas inovadoras e principalmente para que novos e mais eficientes modelos de ensino possam surgir. A formação inicial por si é insuficiente para lidar com essas questões, segundo Hirsch e Sparks (2000), a formação inicial deixa a desejar, uma vez que os professores, ao se formarem, repetem as metodologias que aprenderam quando eram alunos, ainda na época da escola. Nas entrevistas, há profissionais que afirmam não terem sido preparados para enfrentar uma sala de aula durante a faculdade, eles reclamam da discrepância entre teoria e prática, defendem a ideia que na faculdade há apenas teoria e na escola há apenas prática (Tema Recorrente 4).

### **5.3. O papel da gestão na formação continuada dos docentes**

Como apresentado anteriormente, no estudo de caso da Colúmbia Britânica (JENSEN et al., 2016), a conexão das necessidades dos professores às estratégias de formação da escola foi um passo essencial para o sucesso do desenvolvimento docente. Segundo Corcoran (1995), para que a formação continuada seja bem-sucedida, os docentes devem ser participantes ativos na construção e implementação das formações. Esse é um ponto que a Secretaria Municipal de Educação busca cumprir, ainda que parcialmente. O Tema Recorrente 10 mostra que o planejamento das formações é feito

com base na necessidade dos professores. Observa-se que a participação docente está presente no princípio, de modo incipiente no planejamento. Porém, na implementação ela não se mantém.

Conforme o Tema Recorrente 9, não há avaliações das formações em uma perspectiva de melhoria contínua. E, conforme o Tema Recorrente 7, não há avaliações formais do desempenho do professor. Conclui-se que não há um acompanhamento do desenvolvimento docente relacionado as reuniões de formação continuada que possa aferir como a formação influencia na qualidade da aula do docente, e que não são feitas avaliações das formações para que elas possam mais bem atender às necessidades dos docentes e contornar as dificuldades que eles apresentam. Não por acaso, os professores dizem não receber apoio em suas dificuldades (Tema Recorrente 5).

#### **5.4. A imprecisão do aperfeiçoamento docente**

Os professores afirmam estar se aperfeiçoando (Tema Recorrente 6), mas na ausência de uma avaliação formal não há dados que confirmem esse aperfeiçoamento. Segundo a entrevista realizada com os professores, 100% dizem estar melhorando. Porém, a opinião dos gestores não é a mesma: 25% dizem que sim, que os professores estão progredindo, 25 % não sabem ao certo e 50% dizem que a maioria não está progredindo

O aperfeiçoamento que os docentes julgam ter ao longo da carreira demonstra ser de ordem intuitiva. Eles sentem que estão melhorando, mas não há evidências dessa melhora.

O aperfeiçoamento que todos os professores entrevistados dizem ter (Tema Recorrente 6) permanece como uma incógnita frente à análise das entrevistas dos gestores. Se por um lado os professores afirmam estar se aperfeiçoando, por outro os gestores afirmam não observar uma melhoria efetiva na prática docente (Tema Recorrente 8).

Observa-se que impera no município de Ubatuba a ausência de uma estratégia dentro do campo da formação continuada. Não há apoio, cobrança e monitoramento do desenvolvimento docente. Não há dados, avaliações, nem metas que demonstrem um plano de aperfeiçoamento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba estão em busca de seu aperfeiçoamento e diariamente enfrentam desafios e dificuldades que os obrigam a desenvolver novas habilidades e saberes de modo solitário. Seu percurso de aprendizagem é muito mais prático e intuitivo do que teórico e acadêmico. Sua motivação é muito mais intrínseca do que extrínseca, uma vez que os incentivos para que os professores melhorem a qualidade de suas aulas são inexistentes. Os professores carecem de apoio de todos os tipos em sua formação continuada: falta apoio para enfrentarem suas maiores dificuldades e, também, para saberem o que precisam saber, porque não há uma avaliação do desenvolvimento docente.

A ausência de dados, de estratégia e de metas, infelizmente, impossibilita a implementação de um processo de melhoria contínua.

Por tratar-se de uma amostra e de um local específico, admitem-se as deficiências existentes na pesquisa. Porém, espera-se, ainda sim, que a análise aqui presente venha servir para suscitar novas questões no campo da formação continuada do município de Ubatuba e, quiçá, em outros municípios. Por fim, sugere-se uma continuidade na investigação por meio da estatística inferencial para complementar e aprofundar o tema.

**ANEXO 1 – FORMULÁRIO**

1. Nome:
2. Você autoriza que os seus dados sejam usados para a pesquisa?
3. Qual o seu gênero?
4. Há quantos anos leciona?
5. Qual a sua idade?
6. Qual sua formação inicial?
7. Para qual ano leciona atualmente?
8. Quais são seus espaços de formação continuada?
  - ( ) HTPC
  - ( ) Curso de pós-graduação *latu sensu*
  - ( ) Reuniões pedagógicas
  - ( ) Observação da prática pedagógica dos colegas
  - ( ) Erros e acertos da própria prática
  - ( ) Feedback dos alunos
  - ( ) Estudos particulares em livros e internet/Pesquisas próprias
  - ( ) Curso de pós-graduação *stricto sensu*
  - ( ) Cursos diversos
9. Há outros espaços úteis para a sua formação continuada que não foram mencionados acima?
10. Em caso positivo. Quais?
11. Há algo que eu não perguntei que julgue importante relatar?

## **ANEXO 2 – ENTREVISTA DOCENTES**

1. Você tem se aperfeiçoado ao longo dos anos? Como?
2. Como você comenta a frase: “Na prática, a teoria é outra”?
3. Os cursos realizados pela Secretaria de Educação suprem as suas necessidades profissionais de sala de aula?
4. Quais são suas maiores dificuldades e como você lida com elas? Qual o apoio que você recebe?
5. Você se considera um professor motivado para aprender? E para buscar meios para atingir as necessidades de seus alunos?
6. Houve transformações significativas na sua maneira de ensinar ao longo da sua carreira?
7. Houve transformações significativas na maneira dos seus alunos aprenderem ao longo dos anos?
8. Houve transformações na sua maneira de aprender ao longo da sua carreira?
9. Em poucas palavras como você descreveria o professor que saiu da faculdade? E o que você é hoje? Quais foram as maiores colaborações para essa transformação?
10. Você está satisfeita com a professora que você é hoje? Em caso negativo o que gostaria de mudar?

### **ANEXO 3 – ENTREVISTA GESTORES**

1. Você observa que os professores têm se aperfeiçoado com o tempo?
2. Como os professores aprendem?
3. Como é feito o planejamento das formações continuadas? Com base no que ele é feito? O interesse do professor é levado em conta?
4. Como é feita a avaliação da formação continuada? Como é feita a avaliação do trabalho pedagógico?
5. Qual o impacto que as formações têm na qualidade do trabalho pedagógico dos professores?

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. V.; TREVIZAN, M. A. **Gerenciamento da qualidade: utilização no serviço de enfermagem**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 35-44, jan. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2020.
- ARANTES DO AMARAL, J. A. **Elaboração e gestão de projetos**. Columbia: Kindle Direct Publishing, 2020.
- ARANTES DO AMARAL, J. A.; MATSUSAKI, C. T. M. The Dynamics of Connecting Universities, Non-governmental Organizations, and Community Members by Means of Academic Projects Directed at People in Need. **Educational Action Research**, v. 25, p. 01-20, 2017. Disponível em: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2016.1147368](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2016.1147368). Acesso em: 10 set. 2020.
- BOY, L. C. G; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30, n. 4, p. 81-104, out-dez 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273276472\\_A\\_dimensao\\_coletiva\\_do\\_trabalho\\_docente\\_um\\_a\\_experiencia\\_em\\_duas\\_escolas\\_municipais\\_de\\_Belo\\_Horizonte/fulltext/5639b7d608aef1d92a9cc4b/A-dimensao-coletiva-do-trabalho-docente-uma-experiencia-em-duas-escolas-municipais-de-Belo-Horizonte.pdf](https://www.researchgate.net/publication/273276472_A_dimensao_coletiva_do_trabalho_docente_um_a_experiencia_em_duas_escolas_municipais_de_Belo_Horizonte/fulltext/5639b7d608aef1d92a9cc4b/A-dimensao-coletiva-do-trabalho-docente-uma-experiencia-em-duas-escolas-municipais-de-Belo-Horizonte.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRANDÃO, Z. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, V. (Org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para a formação de professores**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- AVALOS, B; W, HADDAD. **A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results**. Ottawa: International Development Research Council, 1981.
- BELL, B; GILBERT, J. Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 5, pp. 483-497, 1994. Disponível em: [eader.elsevier.com/reader/sd/pii/0742051X94900027?token=9F418F146EC6865EBF1A8E4A777E31CB84AC3E48A253FF691DBB835A58CBFFC97F6A4FD09FDBFDF9CE83EB5BE99E481D](http://www.elsevier.com/reader/sd/pii/0742051X94900027?token=9F418F146EC6865EBF1A8E4A777E31CB84AC3E48A253FF691DBB835A58CBFFC97F6A4FD09FDBFDF9CE83EB5BE99E481D). Acesso em: 15 set. 2020.
- BHUIYAN, N.; BAGHEL, A. An Overview of Continuous Improvement: From the Past to the Present. **Management Decision**, v. 43, n. 5, pp. 761-771, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00251740510597761>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BOZZINI, I. C. T. **A construção do espaço coletivo escolar: três estudos sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)**. 2005, 128 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BOZZINI, I. C; OLIVEIRA, M. R. G. Professores da escola pública e HTPC: reflexões acerca do trabalho coletivo. **Revista LOGOS**, pp. 12-23, n. 13, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301302149\\_PROFESSORES\\_DA\\_ESCOLA\\_PUBLICA\\_E\\_HTPC\\_reflexoes\\_acerca\\_do\\_trabalho\\_coletivo](https://www.researchgate.net/publication/301302149_PROFESSORES_DA_ESCOLA_PUBLICA_E_HTPC_reflexoes_acerca_do_trabalho_coletivo). Acesso em: 20 jan. 2021.

CARNEIRO, R. Formação em serviço de professores da educação infantil em extensão universitária. **Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 51-69. ISBN 978-85-7983-756-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p7wkm/epub/paiva-9788579837562.epub>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CARNERUD, D; JACA, C; BÄCKSTRÖM, I. Kaizen and Continuous Improvement: Trends and Patterns over 30 Years. **The TQM Journal**, 30(4), pp. 371-390, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/TQM-03-2018-0037>. Acesso em: 10 set. 2020.

CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B. Formação continuada de professores da educação infantil: possibilidades, desafios e perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 24-39, 30 jun. 2013.

CUNHA, R. I; OMETTO, C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 3, pp. 402-411, set./dez. 2013.

COLE, R. E. From Continuous Improvement to Continuous Innovation. **Quality Management Journal Berkeley**, v. 8, n. 4., p 1051-1056, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132016000300581&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132016000300581&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 out. 2020.

CORCORAN, THOMAS B. Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development. **CPRE Policy Briefs**. New Brunswick, p. 2-13., Jun. 1995. Disponível em: [https://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/74](https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/74). Acesso em: 20 out. 2020.

CRAIG, H. J.; KRAFT, J; PLESSIS; J. D. **Making an Impact**. Washington D. C.: USAID and the World Bank, 1998. Disponível em: [http://people.umass.edu/educ870/teacher\\_education/Documents/Craig-book.pdf](http://people.umass.edu/educ870/teacher_education/Documents/Craig-book.pdf). Acesso em: 20 out. 2020

CUNHA, L. F. P.; CUNHA, L. F. P. O método PDCA como ferramenta de melhoria contínua dos processos e suporte para a elaboração do planejamento estratégico das empresas. **Revista UNIABEU**. Belford Roxo, v. 6, n. 14. set/dez 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/75-323-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/75-323-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, Sept. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 nov. 2020.

DESIMONE et al. Does Professional Development Change Teachers' Practice? Results From a Three-year Study. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. Washington, v.



24, n. 2, p. 81-112, 2002. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455227.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 set. 2020.

EVANS, L. What's Teacher Development? **Review of Education**, Oxford, v. 28, n. 13, p. 123-137, 2002. Disponível em: [1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50555738/What-is-teacher-Development.pdf](http://1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50555738/What-is-teacher-Development.pdf)? Acesso em: 15 set. 2020.

FLUTTER, J. Teacher Development and Pupil Voice. **The Curriculum Journal**, v. 18, n. 3, Sept. 2007, p. 343-354. Disponível em: [andonline.com/doi/full/10.1080/09585170701589983?casa\\_token=j-kbQazAT-gAAAAA%3AbFaZ7rM\\_DzuSdC4DJQmBjriqn2xYEmSy6R8IJNeoNx1ibZECG-NrfLQU1gbcpEkB4TFWObLaCigS0w](http://online.com/doi/full/10.1080/09585170701589983?casa_token=j-kbQazAT-gAAAAA%3AbFaZ7rM_DzuSdC4DJQmBjriqn2xYEmSy6R8IJNeoNx1ibZECG-NrfLQU1gbcpEkB4TFWObLaCigS0w). Acesso em: 20 out. 2020.

FREDUA-KWARTENG, E. Inuit Voices on Quality Education in Nunavut: Policy Implications. **International Journal of Educational Methodology**, 20162(1), 31-44. doi: 10.12973/ijem.2.1.31.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO-FOX, J.; SCANTLEBURY, K. Coteaching as Professional Development for Cooperating Teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 60, p. 191-202, nov. 2016.

GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 nov. 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 2 jan. 2022.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

GOMEZ, A. I Perez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÀN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Understanding Teacher Development**. New York: Teachers College Press, 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED369784> Acesso em: 5 nov. 2020.

HIRSH, S; SPARKS, D. **A National Plan for Improving Professional Development**. Oxford: National Staff Development Council, 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED442779>. Acesso em: 10 out. 2020.

HOGG, R.V.; HOGG, M.C. Continuous Quality Improvement in Higher Education. **International Statistical Review**, v. 63, n. 1, p. 35-48, 1995. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/11825908/95.hogg-hogg.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. IN: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, p. 31-61, 2000.

JENSEN, B. et al. **Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems**. Washington: National Center on Education and the Economy, 2016.

LIEBERMAN, A. Networks as Learning Communities Shaping the Future of Teacher Development. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 221-227, May/June, 2000.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Innovating and Evaluating. **Science Education: NSF Evaluation Forums, National Science Foundation**, 1992-1994, p 67-78. Disponível em: [https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf](https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, V. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MCINTYRE, D.; PEDDER, D.; RUDDUCK, J. Pupil Voice: Comfortable and Uncomfortable Learnings for Teachers. **Research Papers in Education**, Cambridge, v 20, n 2, p 149-168, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671520500077970>. Acesso em: 20 out. 2020.

NICOLODI, S. C. F.; SILVA, V. da. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 61, p. 107-126, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000300107&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300107&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 dez. 2020.

NOVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1º jun 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHODIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito [S.l.]: [s.n.]**, 2005.

RHIRY-CHERQUES RH. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Af-Rev PMKT**, 94(08), p. 20-7, 2009. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista\\_PMKT\\_003\\_02.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

POURRAJAB, M. et al. Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. **ASBIT Business Journal**, 4, p. 69-76, Feb. 2011. Disponível em: <http://kasbit.edu.pk/journal/index.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROTH, W.-M. Science Teaching as Knowledgeability: A Case Study of Knowing and Learning During Coteaching. **Sci. Ed.**, Victoria, v. 82, n. 3, p. 357-377, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002>. Acesso em: 20 out. 2020.

RUBEINSTEIN, L. et al. How Can We Recognize Continuous Quality Improvement? **International Journal for Quality in Health Care**, Santa Monica, v. 26, n. 1, p. 6-15, jan. 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24311732/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, J. G. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Portaria CENP-1, de 8 de maio de 1996**. Diário Oficial do Estado. São Paulo: Imesp, 9 de maio de 1996.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SDORCK, A; SLUGA, A.; BRATKO, I. A Quality Management Model Based on the “Deep Quality Concept”. **International Journal of Quality & Reliability Management**, Ljubljana, v. 22, n. 3, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235310573\\_A\\_quality\\_management\\_model\\_based\\_on\\_the\\_deep\\_quality\\_concept](https://www.researchgate.net/publication/235310573_A_quality_management_model_based_on_the_deep_quality_concept). Acesso em: 27 out. 2020.

SHIBA, S.; GRAHAM, A.; WALDEN, D. **TQM: quatro revoluções na gestão da qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-92, 1992.

SILVA, G. F.; FONTEBASSO. M. R. Memórias traduzidas: docência compartilhada no processo de formação inicial de professores. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações, v. 21, n. 26, 2012. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1149>. Acesso em: 6 jan. 2021.

SINGH, J.; SINGH, H. Continuous Improvement Philosophy-Literature Review and Directions. **Benchmarking: An International Journal**, v. 22, n. 1, p. 75-119, 2015. Disponível em: [emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BIJ-06-2012-0038/full/pdf?title=continuous-improvement-philosophy-literature-review-and-directions](https://emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BIJ-06-2012-0038/full/pdf?title=continuous-improvement-philosophy-literature-review-and-directions). Acesso em: 11 jun. 2022.

SNYDER, C. R.; FORD, C. **Coping with Negative Life Events: Clinical and Social Psychological Perspectives**. Nova York: Springer Science, 1988. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=Bo7gBwAAQBAJ&pg=PA12&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=Bo7gBwAAQBAJ&pg=PA12&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 27 out. 2020.

SOHEL-UZ-ZAMAN, A. S. M; ANJALIN, U. Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges. **Open Journal of Social Sciences**, v. 4, n. 11, 2016. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=72759](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/journal/paperinformation.aspx?paperid=72759). Acesso em: 7 jan. 2020.

STANO, R. de C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educ. rev.** [online]. 2015, n. 57, p.275-290. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000300275&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300275&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jul. 2022.

SUAREZ-BARRAZA, M. F. Innovación de Procesos de Administraciones Locales: un estudio empírico sobre su esfuerzo de mejora continua. **Rev. bras. gest. neg.**, São Paulo v. 15, n. 47, p. 204-220, jun. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-48922013000200204&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-48922013000200204&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TRAVERSINI, C. S. et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 dez. 2020.

URBINA, H. C. et al. Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 43, n. 2, p. 355-374, 2017. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000200019&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200019&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2020.

WAYNE, A. J et al. Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and methods. **Educational Researcher**, v. 37, n. 8, p. 469-479, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X08327154>. Acesso em: 1º nov. 2020.

Yin, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: Guilford Publications, 2015.