



**DE PROFESSOR A FORMADOR: DESAFIOS DE PROFESSORES AO
TORNAREM-SE FORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FROM TEACHER TO TEACHER EDUCATOR: CHALLENGES FOR TEACHERS
TO BECOME TEACHERS EDUCATORS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**DE PROFESOR A FORMADOR: DESAFÍOS PARA LOS PROFESORES EN
CONVERTIRSE EN FORMADORES DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

TORRES, Gilton
torresgilton69@gmail.com
Rede Municipal de Educação Infantil de São José dos Campos
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-3493>

AMBROSETTI, Neusa Banhara
E-mail: nbambrosetti@gmail.com
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<http://orcid.org/0000-0003-1710-8942>

RESUMO: O presente estudo buscou elucidar o percurso de professor a formador de professores, por participantes que exercem a função de orientador de escola em uma rede municipal de educação infantil, examinando os desafios enfrentados no processo de tornar-se formador e as fontes para a construção do conhecimento profissional mobilizadas por eles no enfrentamento desses desafios. A metodologia apoiou-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, utilizando como instrumentos de coleta de dados um questionário e um grupo de discussão, envolvendo ao todo 38 participantes. Os resultados indicam que as múltiplas atribuições do orientador comprometem a dimensão pedagógica da função. Na busca por superar as dificuldades, as participantes recorrem às parcerias, constituindo grupos entre pares e valorizando os espaços coletivos de formação.

Palavras-chave: Formador de professores. Educação Infantil. Processos formativos.

ABSTRACT: This study sought to elucidate the path from teacher-to-teacher educator by participants who exercise the role of School Counselor in a municipal network of early childhood education, examining the challenges faced in the process of becoming a teacher educator and the sources in the construction of professional knowledge mobilized by them to face these challenges. The methodology was based on qualitative research approaches, using a questionnaire and a discussion group as data collection instruments, involving a total of 38 participants. The results indicate that the

multiple assignments of the advisor compromise the pedagogical dimension of the function. In order to overcome difficulties, the participants resort to partnerships, forming groups between peers and valuing collective formation spaces.

Keywords: Teacher educators. Child education. Formative processes.

RESUMEN: Este estudio buscó dilucidar el camino de docente a formador de docentes por parte de los participantes que ejercen el rol de Consejero Escolar en una red municipal de educación infantil, examinando los desafíos que enfrentan en el proceso de convertirse en formador y las fuentes en la construcción del conocimiento profesional movilizados por ellos para hacer frente a estos desafíos. La metodología se basó en enfoques de investigación cualitativa, utilizando un cuestionario y un grupo de discusión como instrumentos de recolección de datos, con un total de 38 participantes. Los resultados indican que las múltiples asignaciones del asesor comprometen la dimensión pedagógica de la función. En la búsqueda de la superación de las dificultades, los participantes recurren a las asociaciones, constituyendo grupos entre pares y valorando los espacios colectivos de formación.

Palabras clave: Formador de docentes. Educación Infantil. Procesos formativos.

1 INTRODUÇÃO

Estudos vêm mostrando que a formação dos professores ocorre num processo de desenvolvimento profissional que se inicia antes mesmo da formação inicial e tem continuidade ao longo da carreira, o que remete aos processos de formação continuada que devem ser proporcionados aos docentes, bem como aos profissionais responsáveis por essa formação, ou seja, os formadores dos professores. Não obstante, o trabalho dos formadores é tema relativamente recente no campo da pesquisa acadêmica, assim como a atividade formativa do coordenador pedagógico, responsável pela formação dos professores no âmbito da escola. Pesquisa conduzida por Placco, Souza e Almeida (2012) mostrou que, apesar de o papel do coordenador ser essencial à formação continuada de docentes no espaço escolar, nem sempre a ação formadora, que deveria ser a atribuição principal deste profissional, tem sido efetivamente priorizada.

Esta questão é particularmente relevante quando se trata da função do formador na escola de educação infantil, uma vez que esta etapa vem passando pela transição de uma perspectiva assistencial para uma abordagem que articula as dimensões de educar e cuidar. Nesse contexto, o papel do professor e, conseqüentemente, a formação que deve ser proporcionada a esse profissional também estão em discussão.

Pensar na atuação do formador, bem como no seu percurso de formação, levamos a considerar que esta é uma tarefa complexa e que exige desse profissional múltiplos conhecimentos. No entanto, frequentemente os formadores que atuam no espaço escolar são professores que passam a desempenhar a função de formador sem formação específica que lhes ofereça os recursos e o suporte necessários para o desempenho de atividade tão complexa.

O presente estudo propõe-se a discutir o processo de inserção profissional de sujeitos que passaram a exercer a função de orientador de escola¹ em uma rede municipal de educação infantil, examinando os desafios enfrentados por eles em seu percurso de professor a formador, bem como as fontes por eles utilizadas na construção do conhecimento profissional necessário ao enfrentamento desses desafios.

2 O PERCURSO FORMATIVO E OS SABERES QUE ENVOLVEM UMA FUNÇÃO AINDA EM CONSTRUÇÃO

Examinar o percurso de professores ao tornarem-se formadores de professores requer a discussão sobre quem são os profissionais que atuam na escola e como se constituiu sua função. Ao situar as origens da coordenação pedagógica, Placco, Souza e Almeida (2012) observam que a existência de um profissional responsável pela atuação na coordenação e orientação dos processos pedagógicos não é recente, especialmente em propostas de reformas educacionais. No Brasil, já na década de 1960, experiências pioneiras propuseram a figura de um profissional para exercer a coordenação pedagógica em escolas experimentais. Não obstante, a função de coordenação tem suas origens historicamente ligadas à inspeção e à supervisão escolares, assumindo uma conotação mais próxima do controle burocrático da atividade docente (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

A partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, os sistemas de ensino passaram a instituir nos quadros do magistério a figura de um profissional responsável pela ação

¹ No sistema de ensino objeto de discussão neste artigo, o orientador de escola é o agente responsável pela função de coordenação pedagógica no âmbito escolar. Assim, tomamos as denominações orientador de escola e coordenador pedagógico como correlatas.

supervisora, atuando no âmbito do sistema ou no espaço escolar. O processo de redemocratização política abriu espaço para uma reconfiguração do papel desses profissionais, com a transição de uma perspectiva de fiscalização e controle para uma atuação direcionada ao acompanhamento do trabalho pedagógico.

Ao longo das últimas décadas, a função de coordenação pedagógica vem sendo institucionalizada e o papel dos coordenadores como agentes relevantes nas atividades de formação de professores, reconhecido. Essa trajetória, marcada pela ambiguidade da função, no entanto, permanece como elemento de indefinição na atividade desse agente escolar.

Assumindo diferentes denominações – coordenador pedagógico, supervisor de ensino, professor coordenador, entre outras –, esse profissional tem, entre suas principais atribuições, a responsabilidade de desenvolver a formação continuada dos professores no espaço escolar. Davis *et al.* (2012), em pesquisa que investigou ações de educação continuada em dezenove secretarias estaduais e municipais de educação, situadas em diferentes regiões do país, constataram que, em todas as redes investigadas, os coordenadores pedagógicos têm sido os principais responsáveis pela formação continuada dos professores nas escolas:

[...] essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando-se a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor (DAVIS *et al.*, 2012, p. 16).

Os estudos indicam também que, a despeito da importância da função formativa do coordenador, nem sempre o seu papel é efetivamente exercido, como apontado em inúmeras pesquisas que destacam a contradição entre a dimensão formativa atribuída pela legislação ao trabalho do coordenador e as atividades efetivamente desenvolvidas por ele em face da multiplicidade e da dispersão das suas atribuições e das condições do trabalho nas escolas. Almeida, Souza e Placco (2016, p. 86), ao cotejar as atribuições prescritas na legislação com relatos de pesquisa sobre as atividades do coordenador pedagógico, observaram que “[...] as questões burocráticas e emergenciais acabam por predominar em suas ações, enquanto a formação de professores, ainda que entendida como fundamental por todos, não ocorre conforme o prescrito”.

Tal diversidade nas atribuições do coordenador compromete sua identidade profissional, pois, como lembram as autoras, referenciando-se em Dubar (2005 *apud* ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016), nossa constituição identitária não decorre apenas do estabelecido na legislação, mas sobretudo daquilo que os outros nos atribuem como parte de nossas atividades. Nesse sentido, podemos considerar que a identidade dos coordenadores pedagógicos se ressentem de certa indefinição, uma vez que, ao longo do tempo, a função vem se constituindo a partir de vertentes contraditórias no que diz respeito às atribuições desse profissional, e seu papel ainda não tem referências bem estabelecidas na estrutura escolar. Em sua origem, os formadores são professores de sala de aula que passam a desenvolver funções diversas, complexas e não muito claras para eles próprios e para os demais atores escolares, não raro sem a formação necessária.

De igual modo, o papel do formador de professores ainda é ambíguo, por se tratar de uma atividade que assume diversos formatos e envolve profissionais com situações funcionais e estatutos muito distintos, em diferentes contextos de atuação. Como ressaltam Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 11), “[...] não estamos falando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea”.

Na busca por esclarecer a dimensão formativa do trabalho do coordenador, no caso deste estudo, chamado orientador de escola, cumpre examinar o conceito de formador. Um aspecto consensual na análise do conceito é que o termo ‘formação’, em sua origem, está relacionado à formação profissional de adultos (BEILLEROT, 1998; CHARLOT, 2001). Vaillant (2003, p. 22) considera formador, num sentido amplo, “[...] toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”. Com diferentes denominações e campos de atuação, o que define o formador, segundo a autora, é sua função de mediação: “[...] o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los” (VAILLANT, 2003, p. 22). Referindo-se aos formadores que atuam no âmbito escolar, Vaillant (2003) observa que as reformas educativas trouxeram a necessidade de uma nova figura: o profissional de ensino que atua nas atividades de formação permanente do professorado. Nesse mesmo sentido, André (2012, p. 18) entende o formador como

[...] o profissional que faz a mediação entre os professores, os alunos e os conhecimentos, visando ao sucesso da ação educativa. Sua atuação envolve

principalmente a formação continuada dos professores e o planejamento e execução do projeto pedagógico.

Em meio à diversidade de condições desses agentes educativos, as colocações acima citadas apontam um aspecto característico do trabalho dos formadores: a atividade de formar. Charlot (2001) ajuda a clarificar essa atividade ao ressaltar que ensino e formação são orientados por lógicas diversas. Enquanto a lógica do ensino remete à transmissão de um saber, cabendo ao professor a função de mediador entre o aluno e o saber, a lógica da formação é voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas a uma dada atuação profissional: “A lógica da formação é aquela das práticas, por definição contextualizadas e organizadas para atingir um fim, enquanto que a lógica do ensino é a dos discursos constituídos em sua coerência interna” (CHARLOT, 2001, p.6). O autor ressalta que, embora voltada às situações da prática, a formação implica a aquisição de saberes que só adquirem sentido quando inerentes às finalidades e aos contextos das práticas.

Assim, o percurso de professor a formador de professores envolve o trânsito entre atividades orientadas por lógicas diversas, que exigem conhecimentos de ordens diferentes. Aprender a mover-se entre estes diversos âmbitos é uma tarefa complexa, pois, diferentemente da sala de aula – o espaço restrito de atuação profissional do professor –, o formador tem agora os espaços da escola e do sistema de ensino, que sinalizam as expectativas, nem sempre explícitas, sobre o que dele se espera enquanto formador de outros professores.

O desafio de formar-se ao mesmo tempo em que forma outros adultos, no exercício de uma atividade profissional que não tem referências claras para sua atuação, delinea um percurso que requer do orientador de escola saberes profissionais complexos. Assumir o papel de formador envolve a clarificação de concepções e valores sobre a função que vai desempenhar, a reconstrução das relações com os professores e demais atores escolares, o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, a compreensão das necessidades formativas dos docentes, enfim, a ocupação de um novo lugar no espaço escolar. Torna-se relevante, portanto, discutir os saberes e conhecimentos necessários ao formador, assim como os processos e os espaços de formação.

Entendemos, como frisado por Lamy (2003, p. 43), que “[...] gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isto não se improvisa; isto se aprende”.

Interessa-nos, neste trabalho, compreender como esses saberes são acionados pelos orientadores de escola e como eles aprendem a trabalhar no próprio exercício do trabalho, em meio ao processo de formar outros adultos.

Poderíamos dizer que somos formados em função de uma trajetória permeada pelas várias relações que construímos ao longo do tempo, em função de nossas experiências e aprendizados, calcados em conhecimentos vários.

Conseqüentemente,

[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Com relação aos saberes, como frisado por Tardif e Raymond (2000), eles são oriundos de fontes diversas, como as formações inicial e continuada, além da própria experiência, da cultura pessoal e profissional, bem como das trocas com os pares. Nesse sentido, podemos entender que as competências necessárias ao desenvolvimento da ação formativa vão se delineando para além dos aspectos técnicos da gestão, o que implica considerar as dimensões emocionais, afetivas e relacionais envolvidas no trabalho do formador. Como destacam os autores, os sujeitos dão sentido às suas experiências a partir de um conjunto de ideias e representações construídas ao longo das suas trajetórias de vida e profissional, que assumem “[...] o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

O tempo torna-se um aliado neste processo de aquisição do conhecimento, uma vez que é fundamental à estruturação de processos mais significativos e marcantes “[...] para a construção do EU profissional – e constitui o meio mais privilegiado de chegar a isso” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216). A trajetória profissional é, então, constitutiva do ser professor e, conseqüentemente, do ser formador. Compreender os saberes dos formadores implica compreender sua construção ao longo da trajetória profissional.

Um autor que traz contribuições para o tema em estudo é Marcelo (2009), ao abordar o desenvolvimento profissional como um percurso individual e coletivo, considerando a escola como o espaço em que as competências profissionais e a

experiência são constituídas. Vale destacar que o conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando ao longo do tempo, sendo influenciado pelas mudanças no contexto social e político, nas concepções sobre o ato de ensinar e o modo como fazê-lo, que vêm transformando o papel da escola e o trabalho dos professores.

Independentemente da evolução e/ou da modificação que experimenta, destaca-se que “[...] qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” (MARCELO, 2009, p. 12). Esta abordagem indica que é necessário não só compreender o caminho percorrido e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação infantil na condição de orientadores de escola, mas também analisar as condições encontradas pelos sujeitos no exercício da atividade profissional. Assim, entende-se que é importante considerar tanto os percursos individuais desses sujeitos quanto o seu contexto de atuação e as condições oferecidas pelo sistema de ensino para sua formação e aprendizado profissionais.

3 METODOLOGIA

O delineamento do caminho metodológico necessário ao desenvolvimento da pesquisa requer do pesquisador a busca por possibilidades de investigação que possam trazer respostas às questões por ele levantadas e oferecer-lhe o suporte necessário à elucidação do problema.

Assim, a escolha dos referenciais metodológicos privilegiou a compreensão e interpretação dos fenômenos apresentados pelo grupo de orientadores de escola, objeto deste trabalho. Inicialmente, participaram desta pesquisa 38 orientadoras de escola,² que responderam a um questionário organizado de maneira a contemplar os objetivos do estudo; num segundo momento, foram ouvidas sete orientadoras, que se dispuseram voluntariamente a participar de um grupo de discussão. A coleta das informações ocorreu ao longo do ano de 2019; o questionário foi enviado via aplicativo

² Como todas as participantes são mulheres, passa-se a usar o tratamento no feminino, exceto nas referências à função, que na legislação do município é denominada orientador de escola.

de mensagens no primeiro semestre, e o grupo de discussão foi realizado em setembro do mesmo ano.

O questionário, composto por trinta questões objetivas e dissertativas, procurou abranger dados relevantes para os objetivos da pesquisa, organizando-se em quatro tópicos. O primeiro visou à caracterização do orientador de escola, com dados sobre idade, tempo de atuação profissional e formação; o segundo tópico visou à obtenção de informações sobre o início profissional no âmbito da escola, abordando questões sobre motivação e expectativas ao assumir a função, desafios encontrados e estratégias utilizadas por elas no enfrentamento desses desafios; o terceiro tópico buscou levantar informações relativas à trajetória profissional, abordando aspectos que favorecem ou dificultam a atuação profissional, os processos de construção dos conhecimentos profissionais nesse percurso, bem como as fontes desses conhecimentos; o quarto e último tópico consistiu de um questionamento mais amplo sobre ser orientador de escola na rede municipal de educação infantil.

A realização do grupo de discussão orientou-se pelas sugestões de Weller (2013), que atribui ao moderador a função de facilitador do processo de discussão, no qual deve intervir o mínimo possível. Assim, como o roteiro previamente organizado foi utilizado apenas como referência, estimou-se a fala espontânea das participantes sobre suas experiências como orientadoras e seu percurso profissional.

Segundo Weller (2013, p. 58), “[...] os grupos de discussão, realizados com pessoas que partilham experiências em comum [...]”, podem se constituir em um instrumento importante para a compreensão do meio social e do *habitus* coletivo do grupo. A utilização desta técnica propiciou um momento de discussão do qual emergiram ideias e concepções que elucidaram o percurso feito por cada uma das orientadoras ao tornarem-se formadoras de outros professores, bem como os espaços em que se deu essa construção.

O conjunto dos dados foi submetido à análise, visando à compreensão dos significados expressos pelas participantes a respeito de seu percurso profissional. Embora o tratamento dos dados tenha evidenciado múltiplas possibilidades na organização da análise, no espaço deste artigo, restringiu-se o foco a dois eixos que se mostraram significativos no percurso de professor a formador, a saber: os desafios enfrentados pelas orientadoras no percurso de formação como formadoras, e as

fontes mobilizadas por elas na construção do conhecimento profissional e no enfrentamento desses desafios.

4 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS ORIENTADORAS DE ESCOLA

A fim de tornar mais claro o contexto institucional em que se movem os sujeitos deste estudo, apresenta-se inicialmente uma breve descrição da Secretaria de Educação e Cidadania (SEC). A rede municipal de ensino em questão abrange 114 escolas de educação infantil, além de 47 escolas de ensino fundamental, segmentos administrados em estruturas organizacionais paralelas. A educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escolas. Atuam nessas escolas cerca de cem orientadores de escola, que compõem a equipe de gestão.

Cabe esclarecer que a educação infantil é oferecida pelo município por meio de dois sistemas. A chamada 'rede direta' compreende as escolas próprias da rede municipal de ensino, que contam com professores e equipes de gestão compostas por profissionais concursados. Esta rede atende a todo o segmento de pré-escolas e parte das creches, sendo responsável por 70% das escolas de educação infantil municipais. Já a chamada 'rede conveniada' é constituída por escolas administradas por instituições 'parceiras', entidades sociais que recebem um repasse por aluno atendido. Essas entidades respondem por 30% da educação infantil, atuando apenas no segmento de creches. Nessas escolas, os professores não são funcionários da rede municipal, e o orientador de escola é o único profissional vinculado à SEC, sendo responsável pelo acompanhamento pedagógico da escola. Assim, a atuação do orientador de escola reveste-se de condições diferentes nas escolas da rede direta e nas escolas da rede conveniada.

Na rede municipal, a função do orientador ainda é constituída e entendida como 'cargo de confiança', o que significa que, embora efetivos como professores, não possuem estabilidade na função, podendo ser dispensados a qualquer tempo, retornando à docência, o que traz limitações à autonomia profissional. Após um processo seletivo, no qual é exigida formação superior e experiência mínima de três anos no magistério municipal, o orientador de escola passa a integrar a equipe de gestão das escolas de educação infantil.

As atribuições do orientador só foram definidas recentemente, pela Portaria nº 173/SME/15, de 2 de setembro de 2015 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2015), que lhe conferiu funções muito amplas e complexas, entre as quais a promoção da integração do grupo e o desenvolvimento da formação dos professores no âmbito da escola. Sua rotina contempla atividades múltiplas, como organizar os espaços formativos e de estudo, incluindo o horário de trabalho coletivo (HTC) semanal, subsidiar e acompanhar a prática de seus professores, avaliar os resultados dos projetos ofertados às crianças, fazer o atendimento e acompanhamento de crianças inclusas, além do atendimento à comunidade. Esses breves apontamentos indicam a dimensão das atribuições do orientador de escola diante da dinâmica à que estará sujeito ao trilhar seu percurso formativo.

5 DE PROFESSOR A FORMADOR: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Dentre os 100 integrantes do quadro da SEC convidados a colaborar com a pesquisa, participaram deste estudo 38 orientadoras. São todas mulheres – o que confirma a tendência histórica de feminização da docência na educação infantil –, professoras efetivas do quadro de magistério da rede e exercem a função de orientadoras de escola, cargo que ora denomina-se como de confiança, como já citado anteriormente. O grupo conta com orientadoras com experiências diversas, desde aquelas com mais de 25 anos na função até algumas com apenas 2 meses de atuação. No entanto, observa-se que 73% das formadoras têm atuação mais recente, com até seis anos na função, o que contribuiu com a análise dos dados, possibilitando-nos compreender as experiências diversas que marcaram seus percursos formativos. No que se refere à formação, todas as formadoras têm formação superior à exigida para o desempenho da função: 92% possuem pós-graduação *lato sensu* e 10,5% cursaram mestrado. Provavelmente, esta condição é favorecida pela possibilidade de apoio financeiro oferecido pela rede municipal, que custeia 60% do valor dos cursos por meio de bolsas de estudos destinadas aos servidores.

Ao descrever o percurso de inserção na função de orientadora, as participantes relataram as dificuldades iniciais e as maneiras que buscam para enfrentar os desafios. Os depoimentos revelam múltiplos aspectos desse processo, mostrando

como elas desenvolvem estratégias de enfrentamento das dificuldades e, nesse percurso, constroem os conhecimentos necessários ao exercício profissional.

Entre as dificuldades enfrentadas no início da atuação, duas questões se destacam inicialmente: a diversidade e o acúmulo das atribuições do formador e as atividades relativas à dimensão pedagógica da atuação, ou seja, a ação formadora do orientador. A leitura dos dados revela que estas questões estão estreitamente relacionadas.

Um primeiro aspecto que emerge quando as participantes indicam as dificuldades encontradas no exercício profissional refere-se à organização do trabalho em função do tempo disponível para a atuação profissional. “*Administrar o tempo*” e “*sobrecarga de funções*” aparecem como itens relevantes, o que, em nosso entendimento, revela que as múltiplas funções atribuídas ao orientador de escola dificultam o estabelecimento de uma rotina voltada mais especificamente aos trabalhos pedagógicos.

Os depoimentos abaixo descrevem o trabalho das orientadoras ao iniciarem o percurso na função:

“Iniciei na escola quinze dias antes de sua inauguração, uma semana depois recebemos a equipe de funcionários e já parecia que havíamos trabalhado um mês, de tão intensas que foram as atribuições. Planejar, organizar os espaços, estudar, executar, replanejar [...]. Vencido esse primeiro desafio, vieram novos, como: estabelecer procedimentos em relação ao atendimento das famílias, criança segura na escola, normas escolares, definir horários e grupos para as formações de educadores e professores, traçar planos para as formações. Estudar, observar, avaliar, orientar da melhor maneira, buscando sempre oferecer o melhor para as crianças, famílias e equipes. Um desafio a cada dia, uma experiência a cada dia. E muita gratidão no coração.” (OE12).

“Os primeiros dias foram de encantamento com o espaço físico da escola, e os desafios foram aparecendo diante das necessidades, por conta da quantidade de crianças atendidas e do número insuficiente de funcionários, levando-me a desempenhar diferentes atribuições. [...] O dilema é sempre o mesmo: escolher entre desenvolver as atribuições de orientador e resolver a demanda de atendimento que se desenvolve no dia a dia. Nem sempre é possível priorizar a minha função.” (OE 14).

Os relatos das participantes mostram a multiplicidade de tarefas que recaem sobre o orientador. Frequentemente, há de se dar conta de outros afazeres que não aqueles instituídos pela função, mas que se sobrepõem ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a função formadora fica relegada a segundo plano, ainda que a pertinência das ações diga respeito ao cotidiano escolar.

Nos depoimentos, surgem apontamentos referentes tanto à demanda de trabalho como à falta de tempo para estudar, ou seja, investir na própria formação:

“Hoje a gente está vivendo uma crise: não consegue ter tempo presente. [...] entaves do dia a dia e quantidade de material burocrático que a gente tem que fazer, que é do diretor. A gente não consegue estudar. Eu levanto às 5 da manhã. Que qualidade eu vou ter de estudo na minha casa, depois que eu chego?” (OE 3).

Concretamente, as demandas são muitas, e o excesso de tarefas destinadas ao orientador de escola compromete a qualidade daquilo que ele excuta, uma vez que sobra pouco tempo para os estudos que deveriam subsidiar o desenvolvimento profissional do orientador.

Os dados coletados nos levam a dialogar com o estudo de Placco, Almeida e Souza (2012) no tocante às condições de trabalho dos coordenadores. Ressaltam as autoras que o excesso de atribuições, bem como as exigências da Secretaria de Educação, corresponde à falta de tempo para o crescimento/aprimoramento profissional.

De maneira correlata, estes fatores puderam ser observados na presente pesquisa, evidenciando que, de maneira geral, existem aspectos em comum quando se trata de compreender o percurso formativo das orientadoras de escola. O desempenho das atribuições do formador acontece em meio a um atropelo de informações e funções, sejam elas referentes ao próprio cotidiano ou provenientes de demandas da rede de ensino.

Subjacente a essa situação, observa-se a tensão entre as atribuições formais e aquilo que se impõe ao orientador no cotidiano das escolas, situação corroborada por Almeida *et al.* (2016) quando apontam a contradição entre o prescrito na legislação e a impossibilidade de cumprir adequadamente as atribuições da função em face das condições do trabalho nas escolas. Há, portanto, uma instância institucional agindo potencialmente como o sistema que decide e/ou prioriza trabalhos a serem desenvolvidos pelas orientadoras em suas unidades escolares.

Com relação à situação funcional do orientador de escola, ressalta-se que a condição de ‘cargo de confiança’ gera instabilidade funcional e pode afetar a atuação desses profissionais.

Neste embate, por vezes sigiloso, a organização cria condições para que a orientadora de escola se submeta a uma rotina pouco efetiva e, por conseguinte, trate de questões formativas com superficialidade, para assim poder ‘dar conta’ da demanda que lhe é exigida. Essa condição gera mais do que um desconforto; ela

causa sobretudo um sentimento de insegurança, na medida em que muitos dos trabalhos a serem desenvolvidos podem ficar comprometidos.

Outro aspecto recorrente nos depoimentos, percebido pelas participantes como um grande desafio, refere-se às relações interpessoais na atuação do orientador. O extrato abaixo retrata uma situação vivenciada no início da atividade de orientação:

“Foi um período bastante tumultuado, precisava ser aceita pelo grupo e conquistar sua confiança. Ao mesmo tempo, muitas atribuições se revelavam, dando a impressão de que eu não iria dar conta de desempenhar a função em sua integralidade. A diretora já tinha uma trajetória na escola e foi necessário um período de adaptação para que a parceria acontecesse. A construção de vínculos de confiança com a coordenadora pedagógica também levou algum tempo, o que, posteriormente, facilitou a evolução dos trabalhos.” (OE 38).

Do relato da participante emerge um aspecto essencial ao trabalho do orientador, observado também em vários outros depoimentos, ou seja, a dimensão relacional. No processo de inserção em um novo espaço, as orientadoras percebem que é preciso estabelecer relações favoráveis e estreitar laços de confiança para o bom desempenho do trabalho. Tal situação se torna mais difícil quando a iniciante não tem experiência anterior na educação Infantil, como descrito no extrato abaixo:

“Então, eu dominava tudo de teoria. Só que a minha formação, o meu estágio enquanto estudante foi no [ensino] fundamental. [...] Então eu fui muito bem acompanhada nesse processo de estágio, em que a gente trabalhava oito horas na escola e tal. Só que, quando eu fui para o [nome da escola omitido], eu não imaginava o que era uma escola de educação infantil. Eu tinha muita bagagem teórica. E eu me lembro que, quando cheguei, eu perguntava para as meninas assim: ‘Olha, o que é diversificado?’³ Porque tudo aqui é diversificado. Tudo aqui é muito legal’.” (OE3).

O relato evidencia que o desconhecimento do contexto da educação infantil gera dificuldades adicionais à orientadora iniciante; indica também que o sistema de ensino não considerou a necessidade de experiência nesta etapa de ensino como critério para a seleção dos orientadores.

Nesse mesmo sentido, surgem relatos de orientadoras de escola que assumem a coordenação de unidades escolares da rede conveniada, nas quais apenas o orientador é profissional da rede municipal de ensino, como citado anteriormente. O depoimento a seguir diz respeito a esta questão relacional das e nas instituições:

“As maiores dificuldades foi ter que orientar professores que trabalhavam com berçários sem eu nunca ter atendido essa faixa etária e ter ido parar em uma instituição da rede parceira [...],

³ Momento de livre escolha pelas crianças de cantos com propostas diferenciadas, que acontece no início do período de aulas.



me sentia totalmente à parte da SEC, pois as formações e reuniões eram totalmente separadas. Me sentia isolada.” (OE 34).

Observa-se que o fato de ter sido alocada em uma escola da rede conveniada, atuando em um nível de ensino pouco familiar e com menos apoio dos orientadores da SEC, tornou muito mais difícil o processo de inserção dessa orientadora escolar.

Tardif (2000) destaca a importância das condições institucionais para o exercício profissional, o que inclui os apoios encontrados e um vínculo estável de trabalho. O autor observa que

O trabalho não é um primeiro objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas 'co-pertencem' [sic] a uma situação de trabalho na qual 'co-evoluem [sic] e se transformam'. (TARDIF, 2000, p. 11).

Nessa perspectiva, observa-se que as orientadoras necessitaram de um tempo para se situarem no espaço-escola e conhecer a equipe com a qual desenvolveriam seu trabalho, buscando formas de ser e estar na função, o que nos leva a concordar com Tardif e Raymond (2000) quando destacam que a inserção na carreira corresponde também a um processo de socialização que requer do profissional compreensão e adaptação não só às rotinas e práticas mas também às expectativas explícitas ou implícitas construídas pelos atores que convivem naquele espaço.

Os depoimentos indicam ainda um aspecto fundamental ao aprendizado profissional, que é a presença de apoios institucionais para que este processo se desenvolva adequadamente. Cabe aqui esclarecer que o sistema de ensino em estudo tem uma estrutura de apoio que prevê o acompanhamento do orientador de escola pela figura de um agente denominado orientador de ensino, que realiza visitas às unidades escolares, denominadas assessorias, nas quais atua como o parceiro mais experiente, para sanar as dúvidas que emergem no exercício da função ou têm relação com os documentos ou atribuições do cargo. Nesse sentido, o orientador de ensino faz a ponte entre a escola e a SEC, delimitando a atuação do orientador de escola, para que assim desenvolva seu trabalho de acordo com as normativas da rede.

O fragmento abaixo retrata um pouco mais desse processo de construção das relações interpessoais e da importância de contar com o apoio de um profissional mais experiente no aprendizado profissional da orientação escolar:



“Foi um grande desafio, porém recebi apoio da orientadora de ensino e contei com ajuda da parceira de equipe. Levou um tempo para conhecer e conquistar o grupo, que se encontrava bastante resistente, mas foi uma trajetória de muito aprendizado, profissional e pessoal.” (OE 26).

Apesar dos apoios institucionais, a inserção em um novo espaço escolar, muitas vezes desconhecido, pode significar também uma experiência solitária, como apontado no extrato abaixo. O isolamento ou o sentimento de solidão aparecem sob diferentes situações. No excerto a seguir, podemos conferir a fala da OE 7 ao se recordar de uma conversa com sua orientadora de referência:

“E aí, a [nome omitido] me falou uma vez: ‘Sabe? Você é sozinha’. Nossa [pausa], aquilo tocou em mim, sabe? Eu falei: ‘Eu sou sozinha?’ Aí eu falei: ‘Realmente, a gente é sozinha’. Porque o grupo do professor tem o professor. As crianças têm as crianças. E o diretor [pausa], se você não tem uma parceria, e aí? Você vai largar mão? Você vai fazer o que da sua vida? Você tem que conviver. Você vai ter que conviver. Quando dá certo, tudo bem. E quando não dá? Então isso, aprender a ser sozinha. Porque, assim [pausa], você está sozinha e você não está; você está com todo mundo ali”.

Nesse extrato, a participante reflete sobre a solidão do trabalho no espaço escolar, em especial quando não pode contar com a parceria da diretora de escola. A questão do individualismo ou isolamento do trabalho docente tem sido destacada por diversos autores, entre os quais Lima (2002), que discute os processos interativos na perspectiva das culturas colaborativas. O autor ressalta que as formas de interação colegiada mais complexas são minoritárias nas relações escolares e destaca que superar o isolamento profissional, no sentido de construir culturas de colegialidade, não depende apenas da disposição dos agentes, pois envolve políticas educativas e a constituição de um ambiente escolar que favoreça a interação colegiada.

Os relatos das participantes corroboram esta posição, mostrando que as experiências são diferentes conforme as escolas de ingresso se mostrem espaços mais ou menos favoráveis ao estabelecimento de relações de colegialidade.

A análise aponta que as condições do trabalho a ser desenvolvido constituem um desafio a ser vivenciado a cada dia pelas orientadoras de escola. Adaptar-se à função, priorizar aquilo que lhes é inerente e, dentro do possível, inserir-se nos espaços escolares como membro ativo do trabalho pedagógico revelam-se como parte de um caminho a ser trilhado e conquistado. Nesse processo de enfrentamento dos desafios, as participantes buscam estratégias que emergem das dificuldades e assim constroem seus conhecimentos profissionais.

É interessante observar que, nesse processo, as orientadoras identificam suas próprias necessidades de formação e buscam recursos para suprir os conhecimentos que julgam necessários, o que inclui iniciativas de autoformação:

“Muito estudo e pesquisas por conta própria; realização de cursos pontuais; participação comprometida nas formações realizadas pela SEC; troca de experiências com parceiros mais experientes e visitas a [unidades escolares] UEs que representavam um bom modelo foram sempre oportunidades muito ricas; desenvolver escuta e olhar atentos para conhecer (‘ler’) o grupo, percebendo seus anseios, expectativas, características, além de desenvolver uma relação ética, de confiança, respeito e parceria com todos; equipe gestora afinada!” (OE 38).

Os relatos evidenciam que o percurso formativo se torna uma via de mão dupla, mediante a qual as orientadoras procuram formar-se para formar os professores e, nesse percurso, refletem sobre a própria atividade e buscam subsídios para aprimorar seus conhecimentos profissionais. As necessidades da atividade profissional impulsionam as orientadoras a buscar conhecimentos para apoiar estas ações.

“[...] diante da função de orientadora, me dispus a buscar outra pós-graduação sobre educação infantil, para atender às expectativas da minha função. Lembro de uma situação no primeiro semestre de planejamento em que precisei estudar muito sobre planejamento para ter confiança sobre todas as etapas e sobre a finalidade, para atender melhor às expectativas das professoras. Com toda humildade, percebo toda a oportunidade como investimento profissional, estou sempre estudando para aprender”. (OE 33).

Os dados remetem a um percurso de autoformação, entendido por Vaillant e Marcelo (2012, p. 33) como “[...] um processo pelo qual as pessoas, individualmente ou em grupo, dotam-se, como sujeitos adultos que são, de seus próprios mecanismos e procedimentos, de uma aprendizagem que é, principalmente, experiencial”. Os autores ressaltam que a autoformação não deve ser entendida como uma forma de aprendizagem isolada ou restrita ao cotidiano, mas sim como a autonomia do adulto para envolver-se nas diversas experiências de aprendizagem, tendo como referência as próprias motivações e necessidades formativas.

É interessante observar que muitos dos recursos usados para superar o isolamento e estabelecer parcerias decorrem de iniciativas do próprio grupo de trabalho. O grupo de orientadoras de escola mantém contato via *e-mail* coletivo e aplicativo de mensagens, os quais lhe conferem um pouco de unidade, cumplicidade e apoio, minimizando o exercício solitário da função, como podemos observar no extrato abaixo:

“Mas essa questão da relação, da identidade que a gente perde, eu acho assim, que essa questão assim, por exemplo, da tecnologia agora, que a gente tem o grupo das orientadoras,

que a gente caminha assim, muito junto ali, eu acho que ajuda bastante, sabe? Nossa [pausa], pelo menos para mim me ajuda muito aquele contato nosso ali, de trocar, conversar e uma apoiar a outra ali. Devolve um pouco essa relação de cumplicidade para a gente.” (OE 5).

Outra forma de apoio entre pares são as reuniões promovidas por orientadoras que trabalham numa mesma região, para trocar experiências ou realizar trabalhos em comum. Isso acontece, majoritariamente, por iniciativa própria das orientadoras.

Além dessas iniciativas informais, a rede de ensino em estudo desenvolve um processo de formação que inclui a realização de encontros periódicos para a formação de orientadores de escola. Nesses encontros, as diretrizes da SEC em relação à determinada temática são postas em discussão e os participantes recebem orientações e planejam ações a serem desenvolvidas em suas unidades. As orientadoras de referência também acompanham o trabalho dos orientadores nas escolas via assessorias, como já citado.

Esses espaços de encontro e discussão coletiva foram destacados como muito favoráveis ao desenvolvimento profissional pela grande maioria das participantes do estudo, como se observa nos extratos a seguir:

“As formações se constituem como um combustível constante para aprimoramento de minha prática. Contamos com formadoras excelentes, que estão em constante capacitação e aprimoramento de seus saberes.” (OE 31).

“Penso que as reuniões oferecem oportunidades de estudos, trocas e reflexões. Na verdade, é um oásis no meio do deserto. Porque, se ficamos na escola, somos envolvidos o tempo todo pela comida que acabou, a criança que está doente, a família que precisa de atendimento, e as questões de formação e estudo passam muito longe do nosso cotidiano. Por isso é que acredito que a estrutura da rede municipal poderia favorecer mais o desenvolvimento dos profissionais se a equipe gestora da educação infantil fosse maior e o trabalho melhor dividido.” (OE 7).

Os relatos confirmam que os espaços formativos e o trabalho coletivo favorecem o reconhecimento profissional entre pares. Embora a questão do acúmulo de atividades e do desvio de função permeie muitos depoimentos, indicando o quanto o trabalho das orientadoras é afetado por esta situação, fica claro, no conjunto dos dados, que os momentos em que podem falar de seus problemas, buscar soluções conjuntas e refletir sobre o desenvolvimento de suas ações são percebidos pelas participantes como elementos de fortalecimento e valorização profissional.

Os dados do estudo evidenciam a importância dos processos colaborativos na construção do conhecimento profissional. As análises de Lima (2002), ao discutir o

papel das culturas colaborativas, ajudam-nos a compreender a importância das parcerias como elementos de inserção no grupo e identificação com a função.

Segundo o autor,

[...] definir cultura como padrões de significado e de acção [*sic*] implica conceder um lugar importante às questões de interacção [*sic passim*] e de interdependência no estudo das culturas profissionais dos professores. A importância de examinar estas culturas do ponto de vista da interacção social decorre do facto de elas especificarem um modo dominante e legítimo de relacionamento profissional entre os docentes. (LIMA, 2002, p. 18).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009, p. 40) destaca a importância do desenvolvimento da colegialidade e do trabalho cooperativo para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Os dados do estudo corroboram essas posições ao mostrar que espaços coletivos – sejam em momentos formais propostos pelo sistema de ensino, sejam aqueles criados por iniciativa das orientadoras – contribuem para delinear o perfil do orientador de escola e o que dele se espera, muito embora a interpretação e atuação de seus atores possa se configurar de maneira distinta e singular, uma vez que damos significados próprios a coisas e situações aparentemente comuns. Esta dimensão subjetiva da formação abre portas aos diferentes entendimentos que cada sujeito pode assumir em relação à função, sob diferentes óticas.

O percurso de professor a formador pode ser entendido como uma construção mediada em que, na troca com os pares, mobiliza saberes observados em sua própria ação docente e na de outros formadores.

ALGUMAS CONCLUSÕES

O exame das experiências relatadas pelas participantes deste estudo permite-nos elucidar alguns aspectos relevantes no percurso de professor a formador de outros professores, refletindo sobre o ‘processo de constituir-se formador’ em um sistema público de educação infantil.

O aprendizado da função, como apontado pelas orientadoras de escola, é um exercício que acontece no dia a dia, na lida solitária do enfrentamento com problemas e situações cotidianos que necessitam de respostas, de posicionamentos, de mudanças, de organização e otimização do tempo. A multiplicidade de atribuições

prejudica o desempenho das atividades de formador de professores, comprometendo a dimensão pedagógica da função.

Evidenciou-se que, embora instituída no sistema de ensino, trata-se de uma função ainda ambígua, cujos contornos não estão claros para os próprios profissionais nem para os demais agentes com que convivem no espaço escolar. A contradição entre aquilo que o profissional entende como sua atribuição na função de formador de professores e as atividades que efetivamente executa na escola gera insatisfação e dificulta a atuação e a identificação profissional das participantes. Ainda que a educação infantil fosse um contexto familiar para a maioria das participantes do estudo, o percurso entre o lugar da sala de aula e o espaço mais amplo do universo escolar representou um desafio que lhes trouxe, ao mesmo tempo, tensões e aprendizados.

Na busca por melhor desempenhar a função de orientação, as participantes não só estabelecem parcerias para obtenção de informações e conhecimentos nos espaços formais, como é o caso das reuniões organizadas pela rede de ensino, mas também criam espaços coletivos em que lhes seja possível apoiarem-se umas nas outras. Para tanto, valem-se das tecnologias da informação, criando uma rede colaborativa de que todas podem se beneficiar.

Na busca por estratégias – e não só as formativas – para gerir um grupo de trabalho, pensar sobre a própria atuação profissional e comprometer-se moralmente com a função, as participantes puderam expor suas preocupações e modos de ser e agir no decorrer deste processo investigativo, evidenciando um percurso pessoal e coletivo. Constituir-se formador, portanto, é um aprendizado que ocorre ao longo do percurso em uma dada instituição, no qual sujeitos com diferentes trajetórias, conhecimentos e experiências, orientados por um propósito comum, procuram aprimorar sua própria formação no sentido do desenvolvimento profissional.

Assim, há de se considerar que o contexto para a constituição do coordenador não se limita ao espaço coletivo da escola, no qual as relações interpessoais revelam-se elemento fundamental ao processo. É preciso considerar também o contexto mais amplo do Sistema de Ensino, no caso, a Secretaria de Educação do Município, que delimita as condições de trabalho e oferece as referências para sua atuação profissional.

Na trajetória de professor a formador, aprender a mover-se nesses espaços é um desafio que os orientadores deverão enfrentar na construção do conhecimento e na constituição de suas identidades profissionais.

GILTON TORRES

Graduado em Pedagogia para Deficientes Mentais pelo Instituto de Educação Thereza Porto Marques, Jacareí/SP. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau/SP). Atuou como Orientador de Escola na Rede Municipal de Educação Infantil de São José dos Campos/SP e atualmente atua como Professor I de Educação Infantil na mesma rede.

NEUSA BANHARA AMBROSETTI

Doutora e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau/SP). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. de S. Legislado *versus* executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. ISSN: 1984-932X. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3647>.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 35, p. 215-220, 2º sem. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3oSTps0>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BEILLEROT, J. *La formación de formadores: entre la teoria y la practica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 6592, 12 ago. 1971.

CHARLOT, B. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 22, v. 1, n. 41, p. 5-11, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3oPwRYV>. Acesso em: 22 set. 2019.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. de. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD P. A *profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, J. A. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2JytwgT>. Acesso em: 20 set. 2019.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. ISSN 0100-1574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal*. Aprovado pela Portaria nº 173/SME/15. São José dos Campos: SME, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2J9c4PA>. Acesso em: 31 jan. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3mOxzno>. Acesso em: 20 set. 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3jTbylF>. Acesso em: 20 set. 2019.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: FGV, out. 2003. (Série Preal Documentos nº 25). Disponível em: <https://bit.ly/3l2lutN>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em: 05/07/2020.

Aprovado em: 19/10/2020.