

# O PAPEL DOS DISPOSITIVOS FORMATIVOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

 Rebeca Arnosti<sup>I</sup>

 Samuel de Souza Neto<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; rebk\_pa@hotmail.com

<sup>II</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; samuel.souza-neto@unesp.br

## Resumo

Objetivamos analisar dispositivos formativos, verificando que papel desempenham no desenvolvimento profissional docente. Realizou-se pesquisa qualitativa, de abordagem construtivo-colaborativa, que envolveu 3 escolas e 92 sujeitos por meio de observação participante, grupos focais, questionários. Identificamos e produzimos dispositivos de acompanhamento dos alunos e dispositivos de acompanhamento socioprofissional. Verificou-se que os dispositivos se encontram na tênue linha entre revestir-se de caráter burocrático e/ou gerar significados formativos. Mostrou-se importante (re)elaborá-los coletivamente e contar com acompanhamento socioprofissional dos que coordenam o processo. Em situações exitosas, estes favoreceram o desenvolvimento organizacional da escola.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL •  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

## THE ROLE OF TRAINING DEVICES IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

### Abstract

The aim of this study was to analyze training devices and see what role they play in teachers' professional development. We carried out a qualitative study with a constructive-collaborative approach through participant observation, focus groups and questionnaires involving 3 schools and 92 subjects. We identified and produced student monitoring devices and socio-professional monitoring devices. It turned out that the devices straddle the fine line between being bureaucratic and/or generating formative meanings. It proved to be important to (re)develop them collectively and have socio-professional support from those coordinating the process. In successful situations, the devices have assisted the school's organizational development.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT • ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT •  
IN-SERVICE TEACHER TRAINING

## EL PAPEL DE LOS DISPOSITIVOS FORMATIVOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

### Resumen

Nuestro objetivo es analizar los dispositivos formativos, verificando qué papel desempeñan en el desarrollo profesional docente. Se realizó una investigación cualitativa, con enfoque constructivo-colaborativo, que involucró 3 escuelas y 92 sujetos por medio de observación participante, grupos focales, cuestionarios. Identificamos y producimos dispositivos de seguimiento de alumnos y dispositivos de seguimiento socio-profesional. Se verificó que los dispositivos se encuentran en la delgada línea entre revestirse de carácter burocrático y/o generar significados formativos. Se mostró importante (re)elaborarlos colectivamente y contar con el apoyo socio-profesional de quienes coordinan el proceso. En situaciones exitosas, estos favorecieron el desarrollo organizacional de la escuela.

**DESARROLLO PROFESIONAL • DESARROLLO ORGANIZACIONAL •  
FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO**

## LE RÔLE DES DISPOSITIFS DE FORMATION DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

### Résumé

Notre but est d'analyser des dispositifs de formation, et repérer leur rôle dans le développement professionnel des enseignants. Une recherche qualitative, avec une approche constructive et collaborative, a été menée comprenant 3 écoles et 92 sujets au moyen, d'observation participante, de groupes focales et de questionnaires. On a identifié et produit des dispositifs de suivi des élèves et des dispositifs de suivi socioprofessionnel. On a vérifié que les dispositifs se situent à la frontière floue entre le format de caractère bureaucratique et/ou la génération de significations formatives. Il s'est avéré important de (ré)élaborer collectivement ces dispositifs et de compter sur un suivi socioprofessionnel des coordinateurs du processus les cas réussis ont favorisé le développement organisationnel de l'école.

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL •  
FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS**

**Recebido em:** 27 ABRIL 2023 | **Aprovado para publicação em:** 8 NOVEMBRO 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

**E**STE ARTIGO TEM COMO BASE O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E DA docência, o qual se propõe a responder a desafios que afetam a educação, a fim de combater o fracasso escolar e melhorar o desempenho dos sistemas educativos (Holmes Group, 1986; Tardif, 2013). Mas não há como profissionalizar o ensino sem elevar a docência de ofício a profissão, o que implica reconfigurar a maneira como os professores são formados, possibilitar que eles assumam uma identidade profissional e, ainda, que se elevem seu *status* e reconhecimento (Bourdoncle, 2000).

Nessa perspectiva, das pesquisas ancoradas na profissionalização emergem duas concepções importantes à formação de professores: 1) conceber a profissão como centro dos processos formativos (Tardif, 2010); e 2) assumir o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) (Garcia, 2009; Fiorentini & Crecci, 2016; Nóvoa, 2019).

A primeira concepção nos convida a deslocar o centro de gravidade da formação inicial e continuada; assim as diferentes disciplinas deveriam se voltar para a formação prática, os currículos deveriam garantir mais espaços para a realização de estágios, análise das práticas, análise de casos, etc., possibilitando a formação de *práticos reflexivos* (Tardif, 2010).

A segunda concepção nos leva a olhar para os processos formativos como contínuos (Garcia, 2009), considerando que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini & Crecci, 2013, p. 13).

Para que essas concepções se materializem no cotidiano das escolas e das universidades, diferentes autores têm proposto e investigado a importância de *dispositivos formativos*, que, para Tardif (2010), devem se voltar para as práticas profissionais, propiciando formação, ação e pesquisa. Elucidando o conceito, Marcel et al. (2002) esclarecem que os dispositivos podem contribuir na investigação e compreensão da prática, sendo que para isso precisam estar inseridos em um contexto de análise das práticas (Altet, 1996). Para os autores, os dispositivos podem colaborar com três objetivos principais ligados à compreensão das práticas: “um objetivo formativo (centrado no desenvolvimento de competências e construção identitária), um objetivo de transformação e evolução das práticas e um objetivo de produção do conhecimento sobre as práticas, o objetivo heurístico tradicional de pesquisa” (Marcel et al., 2002, p. 136, tradução nossa). Por outro lado, Foucault (1977) associa o conceito de dispositivos a instrumentos de poder, que também podem ser descritos como: “tudo aquilo que tem, de uma maneira ou outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257).

Para Albero (2010), o termo *dispositivo* chegou à área da formação de professores visando a superar a ideia de estrutura ou sistema. O conceito de estrutura esteve vinculado à “arquitetura de hierarquias e relacionamentos entre os elementos de uma entidade ou todo organizado, bem como às regras que o regem em determinadas condições” (Albero, 2010, p. 1). Esse conceito, por indicar estabilidade, não permite pensar a dinâmica das ações e seus avanços com o passar do tempo. Assim, a ideia de sistema veio à tona entre as décadas de 1970 e 1980, possibilitando olhar para as interações entre diferentes elementos formativos, considerar as transformações, perceber as dinâmicas. Suas bases, porém, permaneceram relacionadas a questões estruturais, o que dificultou pensar em termo de adaptações e desenvolvimento. Mas o conceito de dispositivo também avança ao trazer a ideia de *flexibilidade*, buscando compreender a realidade vivenciada pelos atores em sua prática.

Albero (2010), no entanto, indica que entende o dispositivo como constituído por uma *dimensão de um arranjo técnico* porque supõe a elaboração de um artefato que atenda a uma demanda identificada pela organização que o utiliza e por uma *dimensão estratégica*, que é orien-

tada, mas incerta, pois a ação está sempre suscetível a mudanças e situações que não foram previamente estabelecidas.

Peeters e Charlier (1999) ajudam a compreender esses diferentes sentidos em torno do conceito. Para eles, o dispositivo nasce ligado a um caráter técnico, na medida em que está associado a uma maior eficácia, à instrumentalização do trabalho e, na perspectiva de Foucault (1977), ao controle. Contudo, a partir de Certeau (2014), essa noção é questionada, pois entende-se que ele pode desempenhar um caráter simbólico, para além do caráter técnico, uma vez que os indivíduos atribuem sentido ao seu uso. Os autores veem o dispositivo como um *entre-deux* (liberdade e restrição, realidade e imaginação, sujeito e objeto), de modo que o intermediário não seria uma fusão indiferenciada entre os polos, mas um espaço irreduzível de mediação, tendo em vista que:

Hoje todos participamos – usuários e *designers* – da definição de dispositivos que nos circunscrevem e, portanto, nos constroem, mas também através dos quais construímos nossa identidade e nosso ser singular. Uma vez que os dispositivos representam espaços de definição das regras que nos constroem, o caráter de liberdade ou constrangimento deles será levantado pelo analista, no estado de reflexão. (Peeters & Charlier, 1999, p. 22, tradução nossa).

Considerando essas características, na área da educação, Cyrino (2016) identifica que os dispositivos aparecem tanto atrelados à aprendizagem dos trabalhadores quanto no contexto escolar para que os professores melhor identifiquem ou compreendam a aprendizagem de seus estudantes.

Na área da formação de professores, o conceito de dispositivo ganha destaque de forma vinculada à *análise de práticas*, principalmente na literatura francófona (Cyrino, 2016). Para Altet (2001, p. 10), “os dispositivos de análise das práticas e a pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem parecem-nos ser dois métodos de formação que permitem a construção do profissionalismo através do desenvolvimento de uma metacompetência: o saber analisar”. Nesse caminho, Weisser (2010) destaca que pelo uso de dispositivos o professor pode conhecer melhor o percurso formativo que propiciou a seus estudantes, considerando suas opções didáticas e pedagógicas.

Peeters e Charlier (1999) alertam que os dispositivos podem ter sido elaborados com determinada intencionalidade, mas seus usos podem ser desviados. Marcel et al. (2002, p. 137, tradução nossa) afirmam: “Eles são elaborados, em princípio, como etapas de esclarecimento da intenção educacional e critérios de avaliação a serviço de professores e alunos, e podem facilmente se tornar ferramentas, vinculação ao serviço de controle administrativo”.

É a esse ponto que desejamos chegar. Neste artigo, reconhecemos que o dispositivo é incorporado nas pesquisas na área de educação e formação de professores a fim de trazer novas possibilidades formativas, sendo visto como uma ferramenta que pode auxiliar e engajar o professor em um processo sistematizado de reflexão sobre a própria prática, isto é, de análise de práticas. Todavia não se pode descartar que ele estará ligado a uma visão de mundo. Por isso carrega consigo um modelo, um ideal de sociedade, o que não deixa de gerar um caráter normativo, tendo em vista que convida as pessoas a tomarem iniciativa, busca promover determinados comportamentos, etc. Dessa forma, levando em conta a dimensão dialética que constitui o dispositivo, há necessidade de analisá-lo em seu uso, de entender como ele procura determinar certos comportamentos e, ao mesmo tempo, como ele é significado por aqueles que o utilizam.

Nesse contexto, dependendo da corrente teórica em que o dispositivo está ancorado, ele poderá suscitar diferentes formas de sistematizar a prática, analisá-la, compreendê-la. Mas há em comum o esforço de entender o que reside nas entrelinhas do fazer docente, o que não é tão evidente ao senso comum. Quanta clareza os formadores de professores têm ao escolherem entre um ou outro tipo de dispositivo? Seria melhor trabalhar com *entrevistas de explicitação* e *memoriais de formação*

(Perrenoud, 2001) ou, considerando as demandas, deveria ser priorizada uma análise sistematizada sobre as ações que se desenvolvem em sala de aula, no presente, considerando as estratégias, a interação com a turma, os gestos profissionais?

Essa discussão nos interessa porque, neste artigo, objetivamos analisar dispositivos utilizados em escolas para elucidar os papéis que eles desempenham no desenvolvimento profissional dos docentes. Teriam exercido papéis formativos ou burocráticos nas escolas participantes deste estudo?

Após esta introdução e contextualização acerca do conceito de dispositivos, este artigo apresenta as opções metodológicas da pesquisa, sintetiza os dados empíricos coletados, apresentando análises dos dispositivos identificados e produzidos nas escolas, e, por fim, elucida os principais achados nas considerações finais.

### Percursos metodológicos

Este estudo reúne dados oriundos de uma pesquisa qualitativa (Arnosti, 2021),<sup>1</sup> ancorada em elementos da abordagem construtivo-colaborativa, que pode ser definida por:

. . . construir conhecimentos sobre um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que ocorre(m), de forma que os conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos de modo colaborativo entre os diferentes participantes – pesquisadores e sujeitos do contexto investigado. (Mizukami, 1983 como citado em Mizukami et al., 2002, p. 141).

Nesse paradigma investigativo, o sentido de *colaboração* se refere à ideia de que pesquisadores e professores podem aprender uns com os outros, de modo que esse processo pressupõe “diálogo, conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (Reali et al., 2010, p. 485). Já “o *sentido construtivo* é dado pelo pressuposto de que o ensino está em permanente desenvolvimento” (Reali et al., 2008, p. 80, grifo nosso). A reflexão se torna fator imprescindível a esse tipo de pesquisa, pois pesquisadores e professores, em colaboração, se colocam a refletir sobre as situações vividas que se pretende investigar (Reali et al., 2010).

Assim, esta pesquisa envolveu três escolas de uma rede municipal do interior paulista, que se desdobraram em quatro grupos de professores: a Escola A atendia alunos da educação infantil; a Escola B atendia alunos da educação infantil e do ensino fundamental I; e a Escola C atendia alunos do ensino fundamental I e ensino fundamental II.

Conforme a Lei n. 11.738 (2008), nessa rede municipal de ensino os professores realizam jornadas de trabalho distribuídas da seguinte forma: dois terços da carga horária para o desempenho de atividades em interação com os alunos e um terço dividido em horário de trabalho pedagógico livre (HTPL) (cumprido em local de livre escolha do professor), horário de trabalho pedagógico individual (HTPI) (cumprido na escola) e horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) (cumprido na escola, em reunião com os pares). Os professores polivalentes atuam em jornadas totais de 27 a 30 horas-aula semanais, e os professores de disciplinas específicas têm maior variação de jornada. As atividades formativas propostas nesta pesquisa abarcavam momentos de HTPL, HTPI e HTPC, mas é importante salientar que esses momentos também são utilizados para elaboração de planejamento, atividades, correções, documentação pedagógica, etc.

Nesse contexto, a pesquisa foi organizada em duas fases: na primeira, a pesquisadora acompanhou diferentes momentos formativos desenvolvidos nas escolas, especialmente as HTPI e as

<sup>1</sup> Este artigo deriva de pesquisa de doutorado, produzida pela primeira autora e orientada pelo segundo autor, defendida em 2021.

horas de trabalho pedagógico coletivo HTPC. O intuito era conhecer como cada escola concebia esses momentos e como se organizavam. Na segunda fase, a pesquisadora organizou propostas formativas nessas escolas, em parceria com as professoras coordenadoras de cada uma delas, a fim de promover o desenvolvimento profissional dos professores de cada contexto. Os professores foram engajados no planejamento das propostas formativas, na medida do possível, sendo que em alguns momentos houve maior envolvimento e em outros o planejamento ficou mais restrito à parceria entre pesquisadora e professora coordenadora. A proposta era que as atividades formativas acontecessem em serviço, ou seja, deveríamos utilizar, principalmente, o espaço-tempo já existente na jornada de trabalho para realizá-las.

A proposta formativa teve como objetivos específicos: elaborar dispositivos que pudessem contribuir com o processo de reflexão sobre a prática; promover a observação, reflexão e discussão sobre a própria prática; investigar saberes profissionais que constituem a própria prática; estabelecer momentos de troca de experiências e saberes entre os professores; e promover ações para que os professores desenvolvessem sua autonomia profissional, ampliando seus meios para refletir sobre a prática e buscar respostas a problemas inerentes a ela. Embora tenhamos partido de objetivos comuns, em cada escola esse percurso assumiu suas próprias peculiaridades, de acordo com suas demandas. Ao final do processo, nossa pesquisa envolveu 4 diretoras, 7 vice-diretoras, 5 professores coordenadores, 1 técnico agrícola, 45 professores em participação ativa e 47 professores em participação periférica ou forasteira (Wenger et al., 2002).

Durante a primeira fase, observamos 17 HTPI/HTPC na Escola A, 14 HTPC/HTPI na Escola B e 8 HTPC na Escola C. Na segunda fase, nos juntamos às professoras coordenadoras para o planejamento dos encontros e realizamos a observação participante destes. Acompanhamos 38 HTPC na Escola A; 37 HTPC com os professores de educação infantil e 36 HTPC com os professores de ensino fundamental I na Escola B; e 30 HTPI e 23 HTPC na Escola C (nessa escola os professores de ensino fundamental I e ensino fundamental II se reuniram em momentos de HTPI e HTPC para desenvolvimento da proposta formativa). Realizamos grupos focais (três na Escola A; dois na Escola B) a fim de conversarmos com os professores, professoras coordenadoras e equipe gestora para avaliar os processos formativos e pensar o que poderia ser aperfeiçoado nas próximas etapas. Na Escola C essas discussões ocorreram durante os próprios encontros formativos.

Em cada escola, identificamos dispositivos que já eram utilizados. Contudo, propusemos novos dispositivos a fim de estabelecer espaços sistematizados para observação, análise e reflexão sobre as práticas. Por meio da observação participante, dos grupos focais e da análise documental desses dispositivos, procuramos identificar quais papéis eles desempenharam para o DPD dos participantes. Contamos com a análise de conteúdo (Bardin, 1979) para sistematizar e analisar os dados da pesquisa.

Para a análise de tais dispositivos, resgatamos três planos propostos por Alberio (2010): o ideal, o operacional e o vivido. Entendemos a *dimensão ideal* como a finalidade dos dispositivos; a *dimensão operacional* como aquela que engloba a forma como os dispositivos foram desenvolvidos, manuseados e apropriados pelos participantes; e a *dimensão vivida* como aquela em que os participantes pensam e contam sobre as experiências vivenciadas a partir dos dispositivos (Cyrino, 2016). Dessa forma, pretendeu-se realizar a “observação empírica das dificuldades recorrentes encontradas pelos atores, das tensões, contradições e paradoxos, os quais se confrontam” (Alberio, 2010, p. 56).

Os participantes foram identificados por números (P1, P2, P3...), seguidos de um traço e a inicial que identifica a escola a qual pertencem (P1-A; P1-B; P1-C...).

## Os dispositivos encontrados e elaborados nas escolas: Entre as dimensões ideal, operacional e vivida

Denominamos *dispositivos de acompanhamento dos alunos* (DAA) ferramentas existentes nas escolas que auxiliaram a acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Alguns desses foram propostos por políticas públicas do município (DAA-P): os portfólios e os pareceres descritivos. Outros foram elaborados ou ressignificados pelas escolas (DAA-E): pareceres descritivos adaptados (Escola C), mapas de classe (Escola B) e avaliações quantitativas de aprendizagem (Escola A). Não houve interferência da pesquisa no formato desses dispositivos, apenas foram discutidos ou tornados objeto de reflexão em alguns momentos da pesquisa.

Denominamos o segundo tipo *dispositivos de acompanhamento socioprofissional* (DAS). O registro reflexivo em formato de diário de bordo foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação do município (DAS-P). Roteiros para observação da própria prática; roteiros para observação da prática do colega; estudos de caso; e cartas livres e temáticas foram elaborados durante a parceria escola-pesquisadora (DAS-E).

Para definir o que seria a *dimensão ideal* desses dispositivos, tomamos por base o que a legislação preconiza sobre os DAA e os DAS e consideramos os objetivos das escolas e os nossos quando buscamos reformular ou inserir novos dispositivos. Em relação à *dimensão operacional*, observamos como eles foram utilizados pelos professores e pelas escolas; de que forma foram preenchidos; o que é considerado nesse preenchimento; entre outros aspectos. Para delimitar a *dimensão vivida*, consideramos as percepções dos professores em relação a seu uso.

### Os DAA

O portfólio e o parecer descritivo são documentos de avaliação propostos pelas políticas públicas municipais. O primeiro reúne um conjunto de atividades significativas que devem evidenciar o desenvolvimento do aluno em certo período de tempo, auxiliando o professor a redimensionar seu planejamento. Já o parecer descritivo deve explicitar os avanços do aluno e os pontos em que ele ainda necessita se desenvolver.

Para além desses dispositivos, observamos na Escola A a planilha de avaliação quantitativa (PAQ), elaborada pela professora coordenadora com o objetivo de auxiliar no planejamento do professor, ao longo do ano:

*P5-A estava no maternal e ela se deu conta, em novembro, que não tinha trabalhado cores com as crianças do maternal, ela viu que as crianças dela não sabiam cores. Foi um choque tão grande para a P5-A naquele ano, que foi uma conversa entre a gente que surgiu, na realidade, aquela planilha a partir do que as crianças têm que aprender durante o ano. (C1-A, grupo focal 1 – Escola A).*

Na Escola B, os mapas de classe foram elaborados pela professora coordenadora em parceria com as professoras, a fim de propiciar um olhar individualizado na avaliação de cada aluno, em relação a cada objetivo e reconhecer as diferentes etapas existentes para avançar em relação a determinado objetivo.

Tendo esclarecido os objetivos dos DAA, sintetizamos como cada um deles foi operacionalizado:

- *Portfólio*: maternal II: coleta de desenhos mensais + escrita do nome. Infantil I e II: coleta de desenhos, registros escritos e registros matemáticos (um por mês). Ensino fundamental: coleta mensal de atividades de escrita e matemática (Ofício Comerc n. 1, 2011).

- *Pareceres descritivos*: a cada semestre (educação infantil) ou trimestre (ensino fundamental), os professores desenvolvem textos explicando como a criança tem avançado em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.
- *Mapas de classe*: cada mapa é relacionado a determinado objetivo; por exemplo, escrita do nome, reconhecimento de números, determinada operação matemática, etc. Há diferentes níveis dentro de cada objetivo, e o professor deve preencher em que nível cada criança se encontra.
- *Planilha de avaliação quantitativa*: é utilizada no planejamento e na avaliação, três vezes ao ano. As professoras recebem uma planilha que lista os objetivos da série atendida, sendo que devem anotar quantos alunos alcançaram cada objetivo “com autonomia”, “com intervenção” ou “não alcançaram”.

Acompanhando o trabalho realizado nas três escolas, identificamos certas dificuldades no uso dos DAA:

- a. Em relação ao uso do portfólio, embora a proposta seja que as crianças participem da organização deles, na prática isso tem ficado a cargo dos professores.
- b. Objetiva-se que os professores reúnam atividades do cotidiano escolar para compor o portfólio, mas com frequência as atividades inseridas são realizadas em caráter avaliativo.
- c. Dificuldade dos pais em compreender o texto do parecer descritivo, que tem sido utilizado para substituir o tradicional boletim escolar.
- d. Os participantes mencionam que muitos professores não levam a sério tais dispositivos (parecer descritivo e planilha de avaliação quantitativa).
- e. Há professores que não veem utilidade em alguns dispositivos, considerando-os apenas como fonte de dados para a gestão (planilha de avaliação quantitativa, mapas de classe).

Também foram levantados alguns questionamentos, que poderiam ser desenvolvidos para um possível aperfeiçoamento da operacionalização dos dispositivos. Em relação ao portfólio, questiona-se como e por quanto tempo os registros devem ser guardados – tendo em vista que são passados de uma série a outra (28).<sup>2</sup> No caso do parecer descritivo, há dúvida sobre qual a melhor forma de realizar sua escrita (7). Em relação à planilha de avaliação quantitativa, as professoras dizem que é desafiador realizar a avaliação dos itens mais subjetivos (10) e que nem sempre é fácil organizar a dinâmica da turma para avaliar todos os itens com precisão (1).

Contudo, os participantes também salientam contribuições oriundas dos dispositivos, sendo que todos foram mencionados como importantes para ter um olhar mais individualizado e minucioso sobre o desenvolvimento de cada aluno; alguns foram vistos como importantes para trazer contribuições ao próximo professor da turma (portfólios e planilhas de avaliação quantitativa); os mapas de classe e os portfólios auxiliam na escrita do parecer descritivo. Os pareceres descritivos também geraram, a alguns professores, uma nova forma de trabalhar com a avaliação, além de possibilitarem maior engajamento dos alunos em seu próprio processo de desenvolvimento.

Professores ainda mencionam que os pareceres descritivos, as PAQ e os mapas de classe possibilitam que a gestão tenha uma visão mais específica sobre cada turma.

Na Escola C, o parecer descritivo foi reelaborado pela equipe de professores em conjunto com a professora coordenadora para melhor atender às suas necessidades. Como os professores que atuam no ensino fundamental II lecionam em várias turmas, seria inviável elaborar um texto individualizado para cada aluno. Desse modo, eles criaram seis descrições para cada objetivo da

2 Os números entre parênteses indicam a quantidade professores que expressam determinada percepção.



disciplina. Essas descrições remetem ao nível em que está o aluno em relação àquele objetivo, sendo que essas descrições são graduais (a primeira descreve o aluno que nada compreende ou executa em relação a determinado objetivo, a sexta descreve o aluno que alcançou plenamente o objetivo).

Utilizam um sistema no *software* Excel em que selecionam quais dessas descrições melhor se enquadram a cada aluno em relação a cada objetivo. Essas descrições são apresentadas aos pais, durante as reuniões.

Especificamente na Escola C, os professores consideram o sistema utilizado muito bom, pois mostram com maior clareza – do que um número ou uma letra – como está o desempenho de cada aluno. Por possuírem um sistema de preenchimento no Excel, também não é um procedimento extremamente demorado em relação à quantidade de alunos.

Os professores dessa escola indicaram, inclusive, que esses DAA fizeram com que se organizassem de outra forma para realizar as atividades avaliativas:

*Na correria do dia a dia, ter essa avaliação que obriga você a se manter nesse esquema de avaliação é legal também. Porque, assim, se por um lado foi a gente que desenvolveu esse jeito de avaliar por meio de descrição, por outro é legal que continue assim porque, sei lá, vou falar por mim. As minhas avaliações mudaram.*

*O jeito de eu elaborar avaliação é que mudou. Quando eu dou prova para os alunos eu já dou pensando nas minhas descrições do parecer. Então as questões que eu coloco é para ver se eles atingem aqueles objetivos, entende? Então eu coloco com objetivos a serem atingidos. E não simplesmente pelo conteúdo que eu dei. Para ser memorizado, sei lá, coisa assim. (P6-C, grupo focal Escola C).*

## Os DAS

Aqui apresentamos os *dispositivos de acompanhamento socioprofissional* identificados na pesquisa. Iniciamos pelo registro reflexivo proposto pela própria Secretaria Municipal de Educação, realizado semanalmente pelas professoras. Embora tenhamos notado que realizá-lo já seja um hábito na rede de ensino, não encontramos legislação que pontue exatamente sua finalidade, sendo que a reorientação curricular do município aponta alguns documentos que poderiam ser utilizados para auxiliar a compreender o trabalho pedagógico, refletir sobre a postura do educador e o processo de desenvolvimento dos alunos.

Porém esse objetivo é bastante amplo, pois reconhecemos diferentes formas de organizar e compreender o registro reflexivo. Há professoras que o utilizam para: a) refletir e repensar a semana anterior: o que deu certo e o que não deu (7); b) descrever o desempenho dos alunos e outros acontecimentos importantes (2); c) retomar atividades realizadas na semana anterior (2); d) discutir com o parceiro as atividades da semana anterior (1); e) tentar descrever tudo o que aconteceu (1); f) listar o que foi realizado e do que não foi (1).

*Não é de uma hora para outra que você vai virar do diário descritivo para o reflexivo, que não tem jeito. Eu procurei fazer um pouquinho mais de reflexão, porque o meu é descritivo. Procurei fazer alguma reflexão ali, mas é aos poucos. Não consegui chegar ainda nesta reflexão: deu certo? Não deu certo? Tenho que mudar? Comecei a salpicar um pouquinho. (P1-A, grupo focal 3A – Escola A).*

*Eu tinha uma visão, agora eu tenho outra. Depois do que você falou lá no PACTO... Uma reflexão com a coordenação que eu achei muito importante, para mim sempre foi muito bom, eu gostei de ler algumas coisas que vão acrescentar na minha prática mesmo. E [uma reflexão] de mim comigo mesma. (P2-A, grupo focal 1A – Escola A).*

Como se observa, ele pode assumir tanto um caráter mais reflexivo, no intuito de tentar compreender práticas bem ou malsucedidas, averiguar em maiores detalhes o desempenho dos alunos, quanto um caráter mais descritivo, verificando o que foi realizado, organizando-se ante a rotina de atividades. Tendo objetivos diversos, também acaba sendo operacionalizado de diferentes maneiras.

Algumas das dificuldades citadas em relação a esse tipo de registro foram: a) lembrar detalhes importantes; b) não saber se que o que está fazendo é correto; c) o fato de realizar a escrita ser algo cansativo; d) como escolher os pontos principais a focar; e) ter um *feedback* rápido da coordenação; f) organizar-se para entregá-lo na data combinada.

Em relação às contribuições, os participantes ressaltam que o registro reflexivo realizado semanalmente (DAS): a) ajuda a avaliar/refletir sobre a prática; b) ajuda a organizar a prática; c) permite que a coordenação acompanhe a classe; d) ajuda a acompanhar o desenvolvimento das crianças; e) ajuda a planejar a semana seguinte a partir da reflexão da semana anterior; f) permite avaliar/refletir sobre o trabalho junto à coordenação; g) possibilita revisitar a própria prática ao longo dos anos.

*Às vezes eu penso: não estou a fim de escrever, vou direto fazer o quadro [o planejamento]. Mas eu não consigo fazer se eu não escrever!*

*Aí eu deixo um outro momento, eu escrevo, vou pensando, aí sai o quadro. Porque aí eu vou lembrando, o que meus alunos precisam, o que eu preciso melhorar, voltar atrás... (P6-B, grupo focal 2B – Escola B).*

*É... No primeiro semestre a P7-A tinha feito várias anotações sobre as crianças no parque, que elas não conseguiam subir a escadinha, que não conseguiam sentar na balança porque não tinham equilíbrio, e, partir do que ela falou, você fala: “Nossa, o parque, poxa, momento livre”. Ela usou o parque para trabalhar com toda essa questão motora e aí no segundo semestre ela viu esses avanços, eles já subiam e desciam sozinhos, já não tinham medo de se equilibrar na balança. Aí ela falou: “Agora que estou entendendo, o que eu fui registrando está me auxiliando, então?”. (Coordenadora2-A, grupo focal 3A – Escola A).*

Em relação aos DAS construídos com os participantes, durante a pesquisa, tínhamos como principal objetivo que contribuíssem com a evolução das práticas, isto é, nosso intuito era propor um espaço para que os professores observassem e refletissem sobre sua prática de forma mais sistematizada a fim de apreender novas percepções sobre elas.

Em síntese, utilizamos estudos de caso (Nono & Mizukami, 2008) nas escolas A e B; registros reflexivos baseado em Smyth (1992) nas escolas A, B e C; observação entre pares na Escola C (roteiro de observação construído entre os participantes); e troca de cartas entre pares nas escolas B e C.

Os desafios enfrentados na operacionalização desses dispositivos foram: muitos textos apresentaram caráter mais descritivo do que reflexivo; alguns professores indicaram não ter percebido como tais escritos poderiam auxiliar em sua reflexão; alguns registros não foram devidamente abordados devido a outras demandas existentes nas HTPC (dificuldade em organizar o tempo para propor um trabalho mais sistematizado). Na Escola A encontrou-se resistência à realização de tais registros, havendo atraso nas entregas.

Contudo, ao longo da pesquisa percebemos contribuições no uso desses, muitos participantes também as ressaltaram, sendo que procuraremos evidenciar tais percepções. Na proposta de estudo de caso, seguimos o roteiro proposto por Nono e Mizukami (2008), sendo que na Escola BEI também realizamos uma rodada de casos especificamente voltados para situações de aprendizagem que envolviam o desenho. Sobre esse dispositivo, evidenciou-se sua contribuição na desprivatização das práticas, bem como percebemos que ele auxiliou a suscitar temáticas mais específicas que mereciam a reflexão e o estudo do grupo (nas escola A e B, por exemplo, a partir dos estudos de caso

levantou-se a necessidade de estudar sobre gestão da sala de aula; culturas da infância; linguagem do professor, etc.).

P3-B: *E a gente se viu, assim, eu me enxerguei em várias situações aqui!*

P2-B: *É, principalmente essa da escrita, não é? Que a gente passa por isso toda vez que vamos dar atividade de escrita para eles: Mas “eu não sei escrever”.*

P3-B: *“Eu não sei escrever”. E ela: “Faz do seu jeito”. Ai ele faz de qualquer jeito, você tem que aceitar porque você mandou ele fazer do jeito dele.* (Grupo focal 2A – Escola B).

P22-B: *Eu achei o estudo de caso excelente. Quando a gente pegava aquela situação, aí a gente se reunia, trocava experiências ali entre nós.*

P1-B: *A gente via que as frustrações eram as mesmas [risos].*

P22-B: *As mesmas. Principalmente no começo, que a gente começa pensando que só a gente está passando por aquela situação, aí você começa a ver que todo mundo está passando por uma situação parecida. Essa parte achei excelente.*

P2-B: *Porque a gente sempre acha que a galinha do vizinho bota mais. A gente acha que é só a gente que passa por algumas dificuldades. Eu gostei também.*

Outras professoras: *Com certeza.* (Grupo focal 2B – Escola B).

[Sobre os estudos de caso]: *O meu foi aquela própria coisa que eu trouxe do conhecimento físico. Eu fiquei ali, achei que aquilo ali fosse, “nossa” [que incrível]. Mas aí, discutindo com o meu grupo, teve outras possibilidades. A D-A até falou para eles: “olha, tenta fazer, mas sem assoprar”. Eu achei que isso foi bem interessante. Às vezes você põe uma atividade, mas não pensa em outras possibilidades. Ai aquilo ali está ótimo. Eles assopraram, achei incrível. Até peguei outras vezes a rampa, tentei outras coisas. Eu acho que você, tendo uma outra pessoa, olhando de fora e te ajudando, foi mais importante.* (P3-A, grupo focal 3A – Escola A).

Os roteiros de observação da própria prática foram delineados em cada realidade, escolhendo um dia ou determinada(s) aula(s) sobre os quais realizariam observação minuciosa e reflexão. Embora muitos registros tenham tido um caráter mais descritivo do que reflexivo, percebíamos que eles suscitavam pontos para estudo e reflexão quando compartilhados coletivamente, sendo que diferentes professores ressaltaram essas questões: *“Para mim houve uma reflexão da minha prática, pois permitiu eu ficar mais próxima aos professores e refletir sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas no momento”* (Diretora-A, questionário).

*Aí a chave para mim, assim, o curso trouxe alguns pontos-chave para mim. Que isso é um ponto que eu nunca tinha parado para pensar. Sobre a questão do habitus, sobre como eu chego em sala de aula, como eu fecho minhas aulas. São coisas que a gente sempre está preocupada com o conteúdo, com a forma de falar, mas não em si com os gestos... Com a maneira de ser, que o seu aluno percebe.* (P5-C, grupo focal Escola C).

*Para mim o curso foi um espelho. Mas um espelho mesmo. Todos olhando pelo mesmo reflexo e o espelho sendo fiel à imagem que está lá na frente. Todos olharam pela mesma película e conseguiram enxergar de forma fiel: “Quem sou?”. Como professor, como educador, como profissional.* (T-C, grupo focal Escola C).

A troca de cartas foi proposta nas escolas B e C. A proposta foi dialogada com os participantes, mas a pesquisadora elaborou o roteiro final, com base no que foi combinado com os demais participantes. Esse roteiro pressupunha uma reflexão sobre diferentes momentos que constituíram

a trajetória formativa, possibilitando que os participantes selecionassem episódios em sua prática para observar minuciosamente, refletir e dialogar com determinado colega. Destacamos algumas falas que evidenciam especificidades atreladas a esse dispositivo: “*inclusive passei a olhar alguns alunos de forma diferente, após ler as cartas dos professores, e não estou falando de alunos indisciplinados, mas sim de alguns que apresentavam dificuldades na aprendizagem ou problemas sociais*” (Coordenadora1-C, questionário).

*... que você está achando deste movimento? Eu, pessoalmente, estou gostando bastante! Estou me sentindo mais próxima dos meus pares na escola do que nunca! Primeiro porque eu sempre preferi escrever do que conversar pessoalmente, me sinto mais à vontade colocando as palavras no papel... Depois porque sinto que, naqueles momentos de troca entre os pares que fazíamos ano passado, a conversa acabava sendo mais superficial. Não dava tempo de compartilhar/absorver com cuidado as experiências dos/com os colegas!* (P22-B, Carta 3).

Na Escola C os participantes optaram por realizar a observação entre pares. Todos os participantes observaram duas aulas de um colega, utilizando um roteiro previamente organizado pelo próprio grupo. Ao ver outro professor atuando, os participantes destacam que perceberam novas formas de lidar com questões que eles também enfrentam e de aprender novas formas de organizar o trabalho, especialmente nas aulas de campo (tendo em vista que a Escola C constitui-se, também, como uma escola agrícola): “*Quando eu fiquei observando como a P5-C fazia, quando ouvia o relato das pessoas falando de como fazia, eu via que para o mesmo problema que eu enfrentava tinha várias formas de resolvê-lo e cada um arranhou o seu jeito*” (P8-C, grupo focal Escola C).

*Tanto é que, assim, observar a aula dos outros era uma coisa eu sempre quis, mas nunca falei porque sempre achei que era uma coisa invasiva, e de repente surgiu uma oportunidade nesse curso. Então achei tão legal! Especialmente nas aulas de campo, achei mais legal ainda. ... Não é confortável para a gente porque não é da nossa formação. E eu sempre senti falta de aprender mais, eu sempre desejei ser os alunos na aula de campo para poder aprender o que eles sabiam.* (P6-C, grupo focal Escola C).

Os registros realizados a partir dos dispositivos propostos foram levados para os encontros formativos (em HTPC), sendo que ora possibilitávamos trocas mais livres entre os professores a partir dos registros, ora propúnhamos questionamentos e intervenções sistematizadas a fim de aprofundar as reflexões realizadas, ampliar a forma de olhar para as questões que foram colocadas, suscitar discussões entre os pares.

Em síntese, notamos que eles foram importantes para auxiliar a suscitar novas temáticas para estudo, isto é, focalizar o que, de fato, precisa ser estudado/aprimorado; contribuíram com a desprivatização das práticas; ajudaram a deslocar o olhar do aluno para o professor, ou seja, levaram a pensar sobre as próprias práticas; geraram novos elementos para a reflexão do grupo.

A partir dos dados apresentados, procuramos entender quais fatores contribuíram para que eles fossem vistos como formativos e quais fatores acabaram perpetuando a ideia e/ou sensação de que correspondem somente a instrumentos burocráticos do cotidiano escolar.

## **Os desafios e as possibilidades do trabalho docente na confluência dos dispositivos**

### **Dispositivos: Forma de controle ou um recurso meramente burocrático?**

Olhando os dados oriundos da pesquisa, entendemos que eles confirmam as discussões estabelecidas por Peeters e Charlier (1999), tendo em vista que, em diferentes momentos, dispositivos

que poderiam ser vistos como formativos ou pedagógicos foram considerados apenas forma de controle ou recursos meramente burocráticos.

Isso se verifica, especialmente, quando a planilha de avaliação quantitativa e os mapas de classe são mencionados como recursos para que a gestão melhor acompanhe – ou controle, compare – a situação de cada sala de aula. Sentido semelhante é associado ao registro reflexivo, quando professoras apontam que ele é utilizado apenas para o acompanhamento da situação de cada classe pela professora coordenadora. E, por fim, poderíamos mencionar a ocorrência de falas que questionam o porquê de tantos papéis e se eles podem, de fato, gerar alguma contribuição à educação.

Paro (2012) aponta que esse tipo de crítica não reside nas exigências em si (preencher papéis ou participar de reuniões), mas em seu caráter meramente burocrático, quando essas não acrescentam nenhuma contribuição relevante ao ensino ou aos objetivos da educativos da escola.

Crítica semelhante é realizada às avaliações externas, sendo que Souza (2012) ressalta que, de modo geral, essas assumem a perspectiva da fiscalização e auditoria, sendo fundamental romper com a dicotomia entre os dados quantitativos e qualitativos, a fim de entender que esses podem ser interpretados em caráter de complementariedade.

Essa discussão dialoga com uma grande crítica colocada pelos participantes deste estudo: há professores na rede de ensino que preenchem a documentação relativa à avaliação sem compromisso algum, copiando informações de um aluno a outro, sem que essas reflitam o real desempenho do aluno.

Esse dado reforça a ideia de que tais dispositivos podem não se revestir de significados que contribuam para o trabalho docente, assim como chama a atenção para um grande desafio do serviço público e da própria educação: como lidar com os profissionais que não se comprometem com sua função?

A fim de responder a essa questão, Contreras (2002) nos faz uma provocação no sentido de mostrar que os problemas aqui elencados – excesso de burocracia, a figura do docente como um funcionário acomodado, que não se compromete com a melhoria da escola – são questões que emergem “de uma cultura profissional que é produto histórico do controle, da burocratização e da desprofissionalização” (Apple, 1989, p. 270).

Nesse sentido, o autor nos convida a pensar as relações entre professores e sociedade a partir de vínculos que não sejam de natureza burocrática ou mercadológica, mas que perpassem uma dimensão política e pessoal. Algo a que se visa, mas que ainda não vemos instituído em termos de sistemas.

Para tanto, no próximo tópico temos por intuito identificar a partir de quais elementos é possível avançar para que os dispositivos rompam com sua dimensão técnica e de controle, auxiliando em processos de formação e reflexão.

### Quando o dispositivo ganha sentido dentro da escola?

As descrições orais de lugares, narrados de um apartamento . . . reconhecem dois tipos distintos que designam, um como “mapa” (*map*) e o outro como “percurso” (*tour*). . . a descrição oscila entre os termos de uma alternativa: ou *ver* (é um conhecimento da ordem dos lugares), ou *ir* (são ações espacializantes). Ou então apresentará um quadro (“existe”...), ou organizará . . . movimentos (“você entra”, “você atravessa”, “você retorna”). Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia. O relato é “diegese”, como diz o grego para designar a narração: instaura uma caminhada (“guia”) e passa através (“transgride”). (Certeau, 2014, pp. 186, 197).

Utilizaremos o conceito de *percurso* (Certeau, 2014), pois nos permite considerar o papel dos professores na constituição de sua trajetória formativa. O percurso remete à travessia, aos des-

locamentos, aos sentidos atribuídos pelo sujeito. Assim, se concebemos o dispositivo como um entre-dois, resta-nos localizar quais elementos nos permitem construir o *percurso*: da possibilidade de restringir-se à tarefa burocrática e de controle à potencialidade de favorecer processos de análise e reflexão sobre a prática.

Analisando os dados, acreditamos que, para que seja possível caminhar entre esses dois polos, alcançando seu caráter formativo, faz-se necessário tomar duas posições: uma política, outra formativa, que acabam por se relacionar em certos aspectos.

A) Tomar uma posição política: *Por um percurso construído pelos participantes.*

Aqui trabalhamos com os conceitos de *autonomia aparente x autonomia como conquista política e social* (Contreras, 2002). Com o primeiro ele acena para mecanismos adotados pelo Estado que nos dão a entender que se possibilita maior autonomia das escolas, mas essa fica restrita a decisões administrativas, gerando apenas mais tarefas e maior responsabilização aos professores e às escolas.

Contreras (2002) ressalta que devemos buscar aos professores a *autonomia como conquista política e social*. Nessa perspectiva, as escolas devem assumir processos de autoavaliação no sentido proposto por Simons (1995), de “uma experiência de aprendizado da própria escola sobre a sua realidade, bem como a forma de iniciar um diálogo social sobre suas características, problemas que a atingem e as contradições em que vive” (Contreras, 2002, p. 275).

Nessa lógica, os dispositivos adotados pelas escolas precisam ajudar a responder aos desafios identificados nessa autoavaliação (Simons, 1995), ou seja, precisam ir ao encontro das reais necessidades da escola, auxiliando a promover um trabalho melhor, seja por meio do DPD, seja porque ajudam a melhor compreender a realidade e/ou o desempenho dos alunos.

Entendemos que, quando as escolas se preocupam em criar novos dispositivos ou ressignificar aqueles propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), elas caminham nesse percurso: procuram trazer os professores para participarem da construção de propostas que auxiliem no trabalho; a dimensão coletiva e relações horizontais emergem à medida que o grupo se coloca a pensar junto sobre mecanismos que podem favorecer o trabalho dentro da escola.

Esse é o caso dos mapas de classe (Escola B), das planilhas quantitativas (Escola A) e dos pareceres descritivos ressignificados pela Escola C. Embora nem toda equipe perceba as contribuições desses dispositivos, há uma parte que assinalou contribuições pontuais de tais dispositivos para sua prática.

No que se refere, especificamente, aos DAA, as professoras discutiram aspectos muito relevantes que não estão bem consolidados: como eles podem, de fato, favorecer o diálogo e a compreensão das famílias em relação ao desempenho dos alunos; como melhorar sua organização para que a documentação levada de uma série a outra contribua, de fato, com o trabalho do professor que a recebe; discussões sobre aspectos mais subjetivos da avaliação, etc.

Essas discussões podem favorecer o trabalho que já é realizado, mas é preciso garantir esse espaço de discussão e ressignificação dentro das escolas, como em instâncias mais altas que pensam e articulam o trabalho da rede como um todo.

B) Tomar uma posição formativa: por um *acompanhamento* que vise ao DPD.

Entendemos que os dispositivos podem corroborar o acompanhamento dos professores (Araújo, 2014), de modo que o papel do formador seria favorecer o potencial de cada professor, atuando em parceria com ele, em uma relação lado a lado, a fim de auxiliar o professor a compreender sua prática, a problematizá-la, a identificar o que precisa ser transformado e como. Na perspectiva

do DPD não é possível impor essas exigências, mas construir um trabalho reflexivo que leve à percepção do próprio professor sobre o que e como ele pode atuar melhor.

Para que esse processo de reflexão aconteça, é essencial que os processos formativos gerem sentido aos professores participantes. Que eles compreendam o que se propõe e, de fato, engajem-se em seu próprio desenvolvimento. Desse modo, acreditamos que seja necessário buscar formas de romper com uma lógica que se instaurada na sociedade atual: que preza o excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e leva a uma falta de tempo (Larrosa, 2001).

Os processos formativos precisam caminhar de modo a propiciar experiências formativas, ou seja, aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2001, p. 21). Com esse conceito, acenamos para o que Adorno (1996) identificou em relação à indústria cultural e à sociedade globalizada, mercantilizada, que acaba gerando processos de semiformação, rompendo com o que se objetivava em processos de formação cultural.

Nossos dados reforçam que, quando as escolhas são partilhadas, de modo que o grupo possa participar da construção e reconstrução dos dispositivos propostos, esses tendem a gerar resultados mais significativos. Além disso, para superar condições geradas na sociedade da informação (Cruz, 2008), é preciso um cuidado ao planejar a operacionalização desses dispositivos em relação ao tempo: eles poderão se integrar ao trabalho, ou se apresentarão como uma tarefa a mais dentro da escola? Em que momentos eles podem ser realizados? Com que periodicidade?

Levando em conta as diferentes considerações sobre o uso dos dispositivos na escola, apontamos quatro eixos necessários para que os dispositivos se constituam *em percurso*, favorecendo o desenvolvimento profissional:

(1) *Dispositivos formativos necessitam estar integrados a um acompanhamento socioprofissional.* As intervenções foram vistas como formativas quando as professoras que conseguiam estabelecer uma relação de parceria com as professoras coordenadoras viam os registros reflexivos como importante espaço de partilha profissional, tendo em vista que as professoras coordenadoras ajudavam a pensar sobre situações vivenciadas em sala de aula.

(2) *Dispositivos precisam estar integrados ao cotidiano docente.* Não conseguimos avançar o quanto gostaríamos nessa operacionalização. Entendemos que partilhar os sentidos possibilitados pela escrita semanal já instituída nessa rede municipal é algo que merece destaque dentro das escolas, pois, como vimos, nem todos os professores percebem seu sentido. Em nossa própria proposta formativa isso pode não ter sido suficiente, já que notamos que, na Escola A, muitas professoras não assumiram as propostas de escrever sobre suas práticas – diferentemente do que aconteceu na Escola C, em que o grupo construiu junto um roteiro de observação para a prática. Assim, se já há uma proposta de reflexão semanal nesse município, seria importante discutir e estudar sobre seu sentido, a fim de atrelá-la a questões de desenvolvimento profissional.

(3) *Construir, coletivamente, o motivo e o destino de nossas escritas.* Escrever para que e para quem? É importante destacarmos que se notou maior investimento na escrita das cartas do que na de outros dispositivos. Elas traziam maiores problematizações sobre as práticas, quando comparadas aos registros de observação da própria prática.

As cartas provocaram um movimento importante porque a escrita deixou de ser entregue para a pesquisadora ou professora coordenadora: o destinatário era outro professor. Isso parece ter suscitado um espaço mais legítimo para que os professores se colocassem, também, como pessoas em sua escrita, não apenas como profissionais, além de ter provocado maior empenho em se explicar ao colega, em perguntar algo que considera que o colega poderia auxiliar, em trazer anseios e/ou indagações.

Isso abre uma nova possibilidade aos próprios registros reflexivos solicitados pela SME: por que eles se fazem, apenas, na relação entre professor e professor coordenador? Não poderiam, em alguns momentos, suscitar esse diálogo entre os diferentes professores da escola?

(4) *Estabelecer espaços para reflexões individuais e coletivas.* Observamos a importância de retomar os dispositivos utilizados individualmente em momentos de discussões coletivas, pois, em muitos casos, enquanto a escrita que emergiu no dispositivo ficou restrita a *descrições* sobre as práticas, as discussões planejadas entre o grupo possibilitaram que essas avançassem por meio do esforço de *problematizá-las e ressignificá-las.*

### Considerações finais

O conceito de dispositivo presente neste artigo guiou-se pela noção de entre-dois, de forma que o dispositivo se configura entre a *restrição* e a *liberdade*, entre *o que nos constrange, mas a partir do qual construímos nossa identidade.*

Não é difícil ficar restrito ao seu caráter burocrático e prescritivo, tendo em vista que se pode cair nessa perspectiva sem se dar conta, já que no cotidiano da escola os dispositivos podem ser apresentados em breves momentos – sem ser devidamente compreendidos, problematizados; pode ser que nem sempre se possibilite espaço de discussão para que ele seja construído e/ou reconstruído com a equipe.

Para ir além, faz-se necessário construí-los em percurso, coletivamente. Dispositivos precisam ser vistos e revistos, elaborados e reelaborados, enquanto forem considerados importantes à comunidade que o usufrui. Nesse contexto, observamos situações em que eles se revestiram de significados, contribuindo com dimensões pedagógicas, formativas e apresentando potencial para favorecer a desprivatização, a reflexão e a formalização das práticas locais, propiciando a produção de novos conhecimentos.

Se essas contribuições podem fortalecer o desenvolvimento profissional, fechamos este artigo com duas questões que vão além dessa dimensão. Em primeiro lugar, embora não tenhamos explicitado esta função dos dispositivos, notamos que eles podem ser vistos como *ferramentas de coleta de dados*: podem ajudar o professor a observar e sistematizar dados oriundos de suas práticas. Esses dados, por sua vez, podem ser partilhados, discutidos e investigados com o grupo, favorecendo a formalização do que Altet (2001) denomina saberes pedagógicos, considerados pela autora como intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos não conscientes, o que vai ao encontro do que Gauthier et al. (1998) denominam saberes da ação pedagógica ou o que Cochran-Smith e Lytle (1990) classificam como saberes da prática.

Tanto os DAA quanto os DAS geraram dados específicos sobre a realidade, que podem ser tratados nessa direção. Por exemplo, na Escola C revelaram grande apatia da classe observada (7º ano A), que passava aulas inteiras sem realizar uma pergunta sobre o conteúdo exposto. A partir desse dado, seria possível buscar novas estratégias didáticas para ampliar a participação e, novamente, colocar-se a observar os resultados.

Esse movimento formativo é visto por Altet (2001) como uma *trialogia* (prática-teoria-prática), que propicia um movimento de interpretação e distanciamento das práticas, das situações, das interações pedagógicas, sendo necessário desenvolver um *saber-analisar*, uma metacompetência que pode favorecer a construção da competência do professor profissional.

Em segundo lugar, chamou-nos a atenção, ao longo da pesquisa, a identificação de situações em que as contribuições formativas geraram novas disposições (Lahire, 2005). Esse dado emergiu na Escola C, quando professores destacam que mudaram sua forma de avaliar a partir do parecer descritivo ressignificado pela escola. Esses dispositivos também geraram maior envolvimento do aluno



no processo de avaliação, tendo em vista que diferentes professores explicaram que compartilham o parecer descritivo com os próprios alunos, pontuando em quais objetivos eles precisam avançar.

Professoras da Escola A assinalam que, ao perceber que teriam de preencher a planilha de avaliação quantitativa ou os pareceres descritivos, se deram conta de que não haviam avaliado todos os objetivos propostos para a série; não consideraram o desempenho de cada aluno em relação a determinados objetivos, levando-as a reorganizar suas práticas a fim de conseguir ter esse olhar sobre cada aluno, no semestre seguinte.

Nesse sentido, os dispositivos não favoreceram apenas contribuições formativas ou pedagógicas, mas foram além, favorecendo a produção da própria escola, indo em direção ao que Nóvoa (1992) denomina desenvolvimento organizacional, pois o trabalho realizado a partir dos dispositivos ajudou a construir novas maneiras de organizar o trabalho docente.

Assim, este artigo reitera o movimento da profissionalização da docência, tendo em vista que os dispositivos só poderão se mostrar favoráveis ao desenvolvimento profissional em contextos nos quais professores não sejam vistos apenas como práticos ou executores, em contextos nos quais a autonomia da escola seja concebida como conquista política e social (Contreras, 2002).

## Referências

- Adorno, T. L. W. (1996). Teoria da semicultura (N. Ramos-de-Oliveira, B. Pucci, & C. B. M. Abreu, Trad.). *Educação & Sociedade*, 17(56), 388-411.
- Agamben, G. (2011). *O reino e a glória: Uma genealogia teológica da economia e do governo* (Homo Sacer, II). Boitempo.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. In B. Charlier, & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). De Boeck.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In P. Perrenoud, *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35) Artmed.
- Apple, M. W. (1989). Currículo e poder. *Educação & Realidade*, 14(2), 45-57.
- Araújo, C. S. (2014). *Desempenho e recompensa: As políticas das secretarias estaduais de educação* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Goiás.
- Arnosti, R. P. (2021). *A escola como lugar de desenvolvimento profissional docente: Dos desafios às possibilidades* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, (35), 117-132.
- Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (vol. 1, 22a ed.). Vozes.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching & teaching research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11. <https://www.jstor.org/stable/1176596>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez.
- Cruz, J. M. de O. (2008). Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1023-1042. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

- Fiorentini, D., & Crecci, V. M. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, 5(8), 11-23. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Fiorentini, D., & Crecci, V. M. (2016). Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 505-524. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216526>
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Garcia, C. M. (Org.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Ediciones Octaedro.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (Orgs.). (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. Holmes Group.
- Larrosa, J. L. (2001). Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In J. Larrosa, & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de babel: Políticas e poéticas da diferença* (pp. 281-295). Autêntica.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 11-42. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/49/517.pdf>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2872](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872)
- Mizukami, M. da G. N., Reali, A. M. de M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F. de, Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. de. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. EdUFSCar.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. da N. (2008). *Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental*. [www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead\\_consieracoes\\_gerais.doc](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consieracoes_gerais.doc)
- Nóvoa, A. (1992). Notas sobre a formação (contínua) de professores. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Publicações D. Quixote. (Texto mimeografado).
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), Artigo e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Ofício COMERC n. 1, de 7 de novembro de 2011*. (2011). Define orientações sobre instrumentos de avaliação – Ed. Infantil – Etapas I e II. Rio Claro, SP.
- Paro, V. H. (2012). *Gestão democrática da escola pública* (3a ed.). Ática.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3(25), 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Perrenoud, P. (2001). A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In P. Perrenoud, *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (pp. 135-193). Artmed.
- Reali, A. M. de M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. da G. N. (2008). Programa de mentoria online: Espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 77-95. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>
- Reali, A. M. de M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. da G. N. (2010). Programa de mentoria online para professores iniciantes: Fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 479-506. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>
- Secretaria Municipal de Educação. (2008). *Reorientação curricular da rede municipal de ensino de Rio Claro – Versão preliminar*. Rio Claro, SP.
- Simons, H. (1995). The politics and ethics of educational research in England: Contemporary issues. *British Educational Research Association*, 21(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/0141192950210401>
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.

- Souza, J. (2012). *Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: Para além do discurso* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Piauí.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional* (11a ed.). Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situation d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4(13), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School.

### Nota sobre autoria

Rebeca Arnosti: planejamento, organização, coleta de dados, discussão dos resultados, redação e revisão. Samuel de Souza Neto: planejamento, organização, discussão dos resultados e revisão.

### Disponibilidade de dados

Os dados da pesquisa estão disponíveis sob demanda aos autores.

### Como citar este artigo

Arnosti, R., & Souza Neto, S. de. (2023). O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10245. <https://doi.org/10.1590/1980531410245>