

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alcielle dos Santos

A formação participativa como itinerário metodológico do
coordenador pedagógico para implementação de inovações

Mestrado Profissional em
Educação: Formação de formadores

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alcielle dos Santos

A formação participativa como itinerário metodológico do
coordenador pedagógico para implementação de inovações

Mestrado Profissional em
Educação: Formação de formadores

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Dedicatória

Aos meus queridos alunos e admiráveis colegas coordenadores pedagógicos e professores, na esperança de que haja sempre fé no ser humano e boa vontade aliadas à formação. Que nunca cessem a pesquisa e a busca por novos recursos metodológicos e didáticos, para que todos – educadores e educandos, estejam sempre a aprender e tenham mais a partilhar entre si e com o mundo.

Agradecimentos

Ao meu amado Newton, companheiro, inspirador, apoiador, fonte da minha força e alegria diária.

Aos meus pais, que com amor e trabalho me deram o maior legado que se pode dar a um filho: educação; sem esquecer ou minorar o amor em cada escolha que fizeram ao longo da minha vida e do meu irmão, igualmente amado.

À minha orientadora, Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, por ser desde a primeira aula à última orientação, afeto na acolhida, dedicação e competência nas revisões e sabedoria nas indicações.

À Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida e à Dr^a. Vera Lucia Trevisan de Souza, pelos olhares apurados para o meu trabalho.

À Dr^a. Laurizete Ferragut Passos e à Dr^a. Marli Elisa Dalmaso Afonso de André, fundamentais à minha trajetória como aluna do Mestrado Profissional da PUC/SP.

Aos tutores do Mestrado Profissional da PUC/SP, em especial, os amigos Alexandre Saul, Lisandra Príncipe, Rafael Conde e Rodnei Pereira.

À prof^a Me. Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago, pela confiança, apoio, incentivo e torcida.

A prof^a Neide Maria Santos, pela parceria no trabalho e todo a ajuda com a qual sempre conto.

À amiga Paula Denari, pela tranquilidade acolhedora e interlocução em diferentes momentos.

À equipe de coordenadores e professores com quem atuo, em meio a bom humor, união e um sentimento de pertença contagiante.

A todos que contribuíram com minhas descobertas neste trabalho com entrevistas, informações e materiais de leitura.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la.

Paulo Freire - Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, 1979.

RESUMO

SANTOS, Alcielle dos. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações**. 2016. 109f. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

A formação dos professores configura-se como tarefa fundamental do coordenador pedagógico (CP). No entanto, a prioridade que estabelecerá entre a gama de atribuições absorvidas como suas pertencas e a forma de organização dos momentos formativos poderão ser bastante diversas. Propõe-se, neste trabalho, identificar o itinerário metodológico do CP, como gestor do processo de formação na escola, em específico no que tange ao planejamento anual da formação dos professores. Assim, esta pesquisa busca definir como considerar as práticas de sala de aula na construção participativa do plano de formação docente, para que se intervenha nestas mesmas práticas, implementando-se inovações. Além disso, visa analisar em que medida o trabalho em grupo participativo possibilita o desenvolvimento profissional do professor. Foram analisados os processos de construção dos planos de formação da escola, observando como são criados os espaços de participação para os professores, na pauta de formação dos CPs, assim como quais são os interesses e necessidades que têm emanado dos grupos de cada segmento. Também foram observados quais tipos de conhecimentos têm sido contemplados como pauta formativa. A pesquisa adota a abordagem qualitativa como estudo de intervenção colaborativa e participante. Os sujeitos de pesquisa são os quatro coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental 1, 2 e Médio e seis professores desses segmentos, de escola particular do município de Santos – SP. Realizou-se a análise dos planos de formação, dos registros feitos em reuniões pedagógicas e das entrevistas realizadas. Como conceitos e referenciais teóricos que subsidiaram essa análise, privilegiou-se: Beuret (participação), Dubar (identidade e pertença), Freire (investigação temática), Marcelo (formação de professores), Placco e Placco & Souza (o papel do coordenador pedagógico e formação do adulto professor), Tardif (saberes docentes), dentre outros. A análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos, perpassa uma proposta concreta para que o processo de planejamento da formação docente, coordenado pelo CP, seja de fato participativo. Como resultados, observou-se que há entendimentos distintos do conceito de participação entre coordenadores e professores dos segmentos estudados – Ensino Fundamental 1, 2 e Médio, e usos de diferentes estratégias, ao se definirem as propostas de formação. Observou-se que o itinerário metodológico adotado pelos CPs permitiu que o currículo da formação incluísse dificuldades encontradas pelos professores em suas salas de aula e que mudanças e inovações passassem a ser levadas de volta para as mesmas salas de aula. A metodologia participativa em nível de gestão concertada possibilitou a implementação de um ciclo de autoria que também propiciou desenvolvimento profissional para os professores e CPs, como formadores, pois a gestão participativa da formação tem ensejado ambiente de interação, em um ciclo que inclui todos os sujeitos diante da horizontalização de funções que são mantidas, mas que se colocam em colaboração.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, plano de formação, formação participativa.

ABSTRACT

SANTOS, Alcielle dos. **Participatory training as methodological itinerary of pedagogical coordinator for implementing innovations.**

Teacher training appears as a fundamental task of the Pedagogical Coordinator (PC). However, the priority that will establish among the range of responsibilities absorbed such as its tasks and the organization of formative moments may be quite diverse. It is proposed, in this paper, identify the methodological itinerary of PC, as manager of the training process at school, in particular in relation to annual planning of teacher training. Thus, this research aims to defining how to consider the classroom practices in participatory construction of teacher training plan, in order to intervene in these same practices, implementing innovations. It also aims to examine to what extent the work of the group enables the professional development of the teacher. The construction of the school training plan was analyzed by observing how teachers participation spaces are created, in the PC agenda, as well as what are the interests and needs resulting from groups of each segment. The observation includes what types of knowledge are presented in the formative agenda. The research adopts the qualitative approach as the study of collaborative and participatory intervention. The subjects of the research are four coordinators of Elementary School and High School and 6 teachers of these segments at a private school in Santos, Sao Paulo. The processes of analysis of training plans, records made in pedagogical meetings and interviews, were conducted. As concepts and theoretical frameworks that supported this analysis, priority was: Beuret (participation), Dubar (identity and belonging), Freire (thematic research), Marcelo (teacher training), Placco and Placco & Souza (the role of the pedagogical coordinator and training of adult teacher), Tardif (teaching knowledge), among others. Data analysis in the light of theoretical references, runs through a concrete proposal for the teacher education planning process, coordinated by PC, to be a participatory event. As a result, it was observed there are different understandings about the concept of participation between coordinators and teachers of these segments - Elementary School and High School, and the applying of different strategies, when training proposals are set. It was observed that the methodological itinerary adopted by PCs allowed the training curriculum includes difficulties found by teachers in their classrooms and what changes and innovations started to be taken back to the same classrooms. Participatory methodology at management level enabled the implementation of an authoring cycle that also provided professional development for teachers and PCs, as trainers, as long as the participatory management training has brought an interactive environment, in a cycle that includes all subjects before the horizontalization of functions are maintained, but that arise in cooperation.

Keywords: pedagogical coordination, training plan, participatory training.

RELAÇÃO DE SIGLAS

CP	COORDENADOR PEDAGÓGICO
FUND1	ENSINO FUNDAMENTAL 1
FUND2	ENSINO FUNDAMENTAL 2
EM	ENSINO MÉDIO
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
SP	SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A formadora que sucedeu à professora – trajetória e crenças pedagógicas	12
2. A formação participativa como utopia realizável.....	16
2.1. Justificativa	18
2.2. Problematização inicial e objetivos	18
Capítulo 1 – Referenciais teóricos	21
1.1. Um olhar para contextos formativos e intencionalidades pedagógicas semelhantes	21
1.2. A formação participativa e os níveis de participação	29
1.3. Para além da participação	32
Capítulo 2 – Contexto da pesquisa.....	38
Capítulo 3 - Metodologia	43
3.1. Sujeitos de pesquisa.....	43
3.2. Procedimentos de coleta de material.....	45
3.2.1. Análise documental	45
3.2.2. Entrevistas.....	45
3.2.3. Observação participante.....	46
3.3. Roteiros de entrevistas	47
3.4. Roteiro de análise documental	49
3.5. Procedimentos de análise.....	50
Capítulo 4 - Resultados e reflexões: o diálogo entre os achados de pesquisa e os referenciais teóricos	52
4.1. Análise dos documentos escolares e da observação dos encontros de formação	52
4.2. Análise dos resultados a partir dos eixos de Marcelo (1999)	56
4.2.1. Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional: a gestão da participação dos professores pelos coordenadores	57
4.2.2. Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular: a gestão do currículo e o professor como sujeito do conhecimento	64
4.2.3. Conhecimento sobre o professor e a sua formação	69
4.2.4. Conhecimento sobre ensino	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
APÊNDICES	87
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87
APÊNDICE B – Quadros de análise da Gestão da participação.....	88
APÊNDICE C – Comunicação via e-mail.....	92

APÊNDICE D – Quadros de análise dos Conhecimentos mais presentes nas pautas formativas.....	93
APÊNDICE E – Ata de reunião pedagógica.....	96
APÊNDICE F – Quadro de análise da interação.....	97
APÊNDICE G – Quadro de análise das inovações.....	99
APÊNDICE H – Pauta de tematização da prática.....	102
APÊNDICE I – Quadro de análise do desenvolvimento profissional.....	103
APÊNDICE J – Pauta de reunião pedagógica	108
APÊNDICE L – Ata de reunião pedagógica	109

INTRODUÇÃO

1. A formadora que sucedeu à professora – trajetória e crenças pedagógicas

“Todos esses mundos formavam um universo complexo. Um universo que sempre existiu e que aguardava ser descoberto pelo leitor. O meu eu de antigamente só conseguia desvendar uma pequena fração desse universo. Mas o meu eu atual era capaz de enxergar um mundo imensamente maior.”
Haruki Murakami, *Sono* (2015)

Iniciei minha carreira como educadora atuando como professora de Informática, disciplina que se diferencia na educação básica, por requerer interação com as demais do currículo, por suas próprias características de ser meio de comunicação, acesso e produção de conhecimento, sem possibilidade de existir isoladamente, sob pena de se converter em mera aplicação de comandos. Diante disso, sempre tive a necessidade de pesquisar e interagir com outras disciplinas e outros educadores.

Após lecionar Informática por cerca de cinco anos, para alunos do Ensino Fundamental 1 e disciplinas técnicas para alunos de curso profissional, cursei uma especialização em Robótica, que foi inserida como disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental 2, na escola em que atuava.

O aprimoramento nessa disciplina e as aulas ministradas colocaram-me em contato com a metodologia de Aprendizagem Cooperativa¹. Encantei-me por essa proposta, que preconizava o trabalho em equipes cooperativas, com definição de funções e atribuições para cada participante. A partir desse momento, passei a adotar uma postura muito mais afeta à concepção construtivista com a qual já me identificava, pois a aprendizagem

¹ Aprendizagem Cooperativa: metodologia de ensino e aprendizagem em que os alunos aprendem em cooperação, trabalhando em equipes e com tarefas interdependentes que geram interações potencializadoras da aprendizagem. (SANTOS, 2009)

cooperativa tem como princípio a atuação do professor como mediador² e o uso de situações-problema desafiadoras.

Diante disso, de forma a conciliar minha prática docente com conhecimento teórico enriquecedor, iniciei curso de pós-graduação *lato sensu* em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional, no ano de 2007, pela Universidade Católica de Brasília, na modalidade à distância. Naquele mesmo ano, assumi a Coordenação Pedagógica do 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que me fez observar não mais apenas a minha trajetória docente, mas orientar as trajetórias de profissionais de diferentes áreas e formações, o que requereu de mim novas linhas de estudo e formação.

O Mestrado Profissional de Educação: Formação de Formadores interessou-me quanto à estruturação, proposta e currículo, pois atuo em uma escola que entende como principal função do coordenador pedagógico a formação do corpo docente.

Como formadora, tenho buscado investir em metodologias participativas, para potencializar as trocas entre os professores e o avanço do grupo como um coletivo de interdependência positiva, cooperativa. O caminho vivido como professora foi muito importante e tem somado à minha atuação como coordenadora pedagógica. Porém, os desafios são complexos, pois incluem muitos sujeitos com interesses e dificuldades distintos. Diante disso, é fundamental que se parta dos saberes experienciais dos professores, ao se pensar o processo de formação, inserindo os saberes científicos, didáticos e metodológicos, de forma a legitimá-los a partir das necessidades docentes. Essa opção também considera o processo de desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, como corpo docente estável, com pouca rotatividade, que vem demonstrando empenho e participação na formação realizada nos últimos anos.

Enfim, ao me tornar coordenadora pedagógica, responsável pela formação de um grupo de professores, os referenciais teóricos construtivistas e a participação através do trabalho em grupo continuaram a ser meus ideais profissionais. Portanto, desde as primeiras iniciativas, ainda utilizando um rol

² Professor como mediador: postura docente de estímulo ao protagonismo do aluno e pertinente à metodologia de aprendizagem cooperativa.

de temas para formação, definidos unilateralmente, tentei proporcionar momentos de debate e socialização de boas práticas.

Nesta pesquisa, defende-se a construção participativa de um plano de formação que represente uma epistemologia da prática profissional, como propõe Tardif (2013, p. 254):

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Diferentes saberes são mobilizados pelos professores, de forma concomitante, alternando-se os focos, de acordo com a observação do formador (coordenador pedagógico), interesses e demandas do grupo frente às metas pedagógicas estabelecidas:

- saberes específicos: mais ligados às questões do conhecimento dos componentes curriculares que se ensinam. Como exemplo, tem-se estudos de atualização curricular, atendo-se às solicitações de exames de acesso ao ensino superior, escolhidos pela maioria dos alunos.

- saberes técnico-práticos³: oferta de subsídios que ampliem a qualidade das aulas e a eficácia do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, tem-se investido no estudo de temas como metacognição, agrupamentos heterogêneos, aprendizagem cooperativa, tutoria e mediação e, principalmente, interação construtiva com uso de tecnologia.

- saberes didáticos: o estudo de didática aplicado às demandas docentes tem se subdividido nas didáticas das quatro áreas do conhecimento (Linguagem e seus códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), atendendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no grau de profundidade necessário à inovação curricular ou metodológica que se deseja adotar.

³ Conceitos estudados nos encontros de formação: metacognição para estudo dos erros e processos mentais dos alunos; agrupamentos heterogêneos, quanto às fases de aprendizagem; aprendizagem cooperativa, tutoria e mediação, ao se pensar em situações didáticas mais dinâmicas e focadas no protagonismo discente e interação construtiva (dos alunos em relação ao currículo e situações didáticas) com uso de tecnologia, para atender às mudanças da sala de aula e material adotado.

Nesse contexto escolar – escola particular, com coordenadores pedagógicos por segmento que atuam como formadores, no ano de 2014, adotou-se uma inovação curricular e tecnológica, com a escolha de novo material didático para todo o Ensino Fundamental e Médio. O maior desafio da implementação consistiu na metodologia de aula, que propunha a ruptura do modelo majoritário de aulas expositivas, e também retirou do professor a “comodidade” de um livro didático impresso, introduzindo o uso de material digital disponível em *ipad*. A mudança alterou a forma como o professor lia e demonstraria aos alunos o texto-base de apoio do material didático e também incluiu a proposta de uso de aplicativos e plataformas interativas para produção aluno/aluno ou aluno/professor.

Diante disso, para se oferecer ao aluno maior interação com os colegas, momentos de aprendizagem mediados pelo professor e maior autonomia na construção do conhecimento, a Coordenação Pedagógica passou a ter novos desafios formativos em relação aos professores. A equipe de coordenação pedagógica - Ensino Fundamental 1: duas coordenadoras (uma por período), Fundamental 2 (6º ao 8º ano): um coordenador e 9º ano e Ensino Médio: uma coordenadora (esta pesquisadora) – buscou fortalecimento em novos estudos e na parceria por meio de troca de conhecimentos, que se enriqueceu pela afinidade de interesses pessoais e também pela necessidade de alinhamento conceitual dos objetivos formativos de cada grupo, uma vez que o trabalho pedagógico requer coerência entre os segmentos. Junto aos professores, nos encontros de formação, tematizações de práticas⁴ ampliaram a participação e proporcionaram que práticas colaborativas começassem a ser gestadas.

⁴ Tematização da prática: o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. (...) Trata-se de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. (WEISZ, 2009, p. 123)

2. A formação participativa como utopia realizável

“A conscientização está evidentemente ligada à utopia.”

Paulo Freire (1979, p.28)

“Nas escolas do sistema privado, a ação formadora dos coordenadores vem sendo mais preservada, ocorrendo interrupções pertinentes ao cotidiano sempre surpreendentemente dinâmico das instituições educacionais, porém com o cronograma de trabalho a ser desenvolvido junto aos professores sofrendo menor interrupção do que aquela observada nas escolas das redes estaduais e municipais públicas e gratuitas.”

Luiza Helena da Silva Christov (2012)

A proposta desse estudo, quando analisada em seu contexto, se torna possível, pois, conforme mencionado na introdução e na citação de Christov (2012), há uma organização favorável na rede privada, ao trabalho do coordenador pedagógico (CP) como formador, apesar de sabermos que o ambiente escolar, por si só, é permeado por intercorrências de todos os tipos. Na escola pesquisada, há uma cultura que prioriza a formação docente, dentre todas as atribuições que integram as responsabilidades do CP. O investimento em formação é algo firmado como ideal por toda a equipe pedagógica. Assim sendo, há uma rede de cooperação estabelecida entre coordenadores pedagógicos e direção para que a formação dos professores aconteça como prioridade, dentre suas demais atribuições. Porém, a literatura brasileira, em especial os textos da coleção “O coordenador pedagógico”, organizada e elaborada por Placco, Almeida, Souza e outros, nos apresentam contextos de atribuições demasiadas, que aturdem os CPs e dificultam o foco na formação. Por outro lado, independente das realidades diversas, o presente estudo buscará apresentar um diálogo reflexivo com essas e outros autores, assim como analisar as falas de CPs e professores, pretendendo defender a formação como função principal do CP, mas não função solitária e sim, exercida em parceria, com a criação de um coletivo participativo que tenda a ser colaborativo. Para que essa meta se traduza em utopia realizável, na

perspectiva de Freire⁵, trazida como epígrafe dessa dissertação e desse primeiro capítulo, tem-se como objetivos principais: analisar os processos de construção dos planos de formação dos coordenadores pedagógicos, observando como são criados os espaços de participação para os professores na pauta de formação, assim como quais são os focos que têm emanado dos interesses e necessidades dos grupos de cada segmento. Também serão observados quais tipos de conhecimentos têm sido contemplados como pauta. Busca-se compreender em que medida o trabalho em grupo participativo possibilita o desenvolvimento profissional do professor.

Como hipótese inicial, acredita-se que a participação do professor no planejamento da própria formação contribua para a implementação de inovação curricular efetiva, por favorecer sua pertença à proposta formativa e integrá-lo a uma rede de cooperação e/ou colaboração, composta pelos coordenadores pedagógicos e professores dos segmentos de ensino Fundamental e Médio. Tem-se, como cooperação, a tematização de práticas e outras propostas dos formadores que tenham permitido a participação dos professores na pauta formativa. E, como colaboração, metodologias adotadas em formação para que professores participem ativamente da criação do plano de formação junto a seus coordenadores⁶. Assim sendo, acredita-se que o trabalho em grupo participativo seja positivo para o processo identitário do professor em relação à sua formação e conseqüentemente, que gere desenvolvimento profissional dos professores.

A confirmação ou não dessa hipótese e de seu impacto será feita pela análise das falas dos sujeitos da pesquisa, em relação aos documentos por eles gerados em formação e à própria experiência da pesquisadora como sujeito-participante, como coordenadora pedagógica do 9º ano do Ensino

⁵ Utopia em Freire: A utopia freireana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada (FREITAS in STECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010)

⁶ Utiliza-se, neste trabalho, os termos cooperação e colaboração em seu significado etimológico, em que os termos aparecem como sinônimos. A maioria dos autores em Educação usa ambos os termos sem diferenciá-los. Como exemplo, tem-se Fullan & Hargreaves (2000, p. 62), ao falarem sobre a cultura de individualismo e o poder da colaboração. Propõem colaboração entre professores e relações cooperativas. Diante disso, optou-se pela adoção do significado etimológico no contexto desta pesquisa.

Fundamental e do Ensino Médio. Essa análise será feita à luz de referenciais teóricos decorrentes da contribuição de Marcelo (1999), especialmente com referência ao capítulo que este nomeou como “Formação de professores: para uma mudança educativa”. O diálogo a ser estabelecido entre os referenciais teóricos será detalhado no capítulo 1 desta dissertação.

Por fim, busca-se estabelecer uma proposta de formação participativa a ser contemplada em plano do coordenador pedagógico, propondo-se a gestão concertada (conceito a ser desenvolvido nos capítulos 1 e 4) por parte do CP como meio favorável ao desenvolvimento profissional docente e à implementação de inovações.

2.1. Justificativa

Com as pesquisas feitas antes de iniciar a escrita do meu trabalho, descobri diferentes contextos de formação e observei a relevância dada, por pesquisadores e sujeitos de pesquisa, ao papel de formador do Coordenador Pedagógico. Além disso, a participação dos professores é abordada de alguma forma em todas essas pesquisas, mesmo quando se acredita que apenas a formação em si possa desencadear desenvolvimento profissional. Esta pesquisa justifica-se por buscar definir quais estratégias e metodologias de trabalho o Coordenador Pedagógico pode adotar para construir esse plano de formação junto aos professores, viabilizando a adesão a inovações pedagógicas. Diante disso, propõe-se estabelecer um plano de formação que seja construído de forma participativa, a partir dos dilemas e demandas apontadas pelos docentes e observados pelo Coordenador Pedagógico.

2.2. Problematização inicial e objetivos

Diante do exposto nos tópicos anteriores, pretende-se nesta pesquisa de mestrado identificar o itinerário metodológico do CP, como gestor do processo de formação na escola, em específico no que tange ao planejamento anual da formação dos professores. Assim, tem-se duas questões:

- *Como identificar, na pauta de formação, conhecimentos necessários e de interesse do professor, propiciando a construção participativa?*

- *Como organizar esses encontros de formação?*

Em modelos tradicionais de elaboração de planos de formação, coordenadores pedagógicos privilegiam a criação de listas de temas a serem desenvolvidos com os professores, em apresentações unilaterais, como acontece em processos de assessoria externa. Ou seja, a identidade docente não aparece nessas propostas formativas, pois não é dada participação aos professores na escolha desses temas, ou mesmo da metodologia de trabalho e estudo a ser firmada.

O trajeto de busca por respostas às questões propostas como objetivos de pesquisa será delimitado nos objetivos específicos e na metodologia de pesquisa.

Objetivos específicos

- Como são criados os espaços de participação para os professores na pauta de formação?

- Quais os procedimentos propostos pelo Coordenador Pedagógico (CP) para que ocorra a participação docente na elaboração do plano ocorra?

- Como o CP planeja a teorização e debate nos momentos de estudo?

- Como os professores percebem sua participação na elaboração do plano de formação?

- Quais focos têm emanado dos interesses e necessidades dos grupos de cada segmento?

- Quais as práticas docentes derivadas dos processos de formação e sua relação com a inovação curricular nas práticas de sala de aula e no desenvolvimento profissional?

Desta forma, este texto tem a seguinte organização:

Na introdução, apresento a minha trajetória profissional, o objetivo geral e os específicos desse estudo, assim como a justificativa e a problematização do tema de pesquisa.

No capítulo 1, são apresentados os referenciais escolhidos para iluminar os achados de pesquisa e permitir reflexão teórico-conceitual.

No capítulo 2, detalho o contexto de pesquisa, relatando a mudança de material curricular que ensejou aperfeiçoamento didático e pedagógico na escola pesquisada e, portanto, requereu planejamento articulado entre os coordenadores pedagógicos (CPs).

No capítulo 3, apresento a metodologia qualitativa de pesquisa em Educação, com o detalhamento dos sujeitos de pesquisa, procedimentos de coleta de material, roteiros de entrevistas e procedimentos de análise.

No capítulo 4, apresento os resultados da pesquisa, traçando reflexões que ocasionaram ensinamentos/aprendizagens.

Por fim, em considerações finais, enumero as conclusões firmadas a partir dos resultados e possíveis encaminhamentos seguintes.

Capítulo 1. Referenciais teóricos

1.1. Um olhar para contextos formativos e intencionalidades pedagógicas semelhantes

Para se estabelecer a delimitação dessa pesquisa, fez-se necessário observar produções acadêmicas anteriores, em que os autores também analisassem opções de planejamento de formação docente que privilegiassem a participação dos envolvidos como grupo aprendente, produtor da própria pauta formativa e que compartilhasse entre si os saberes específicos, metodológicos e didáticos construídos no grupo.

Diante disso, como palavras-chave utilizadas para seleção de estudos correlatos, adotaram-se: formação participativa, plano de formação e desenvolvimento profissional.

Durante o processo de revisão bibliográfica, percebeu-se a necessidade de não se buscar apenas as palavras-chave combinadas, pois, ao desmembrá-las e atentar para termos sinônimos, como formação continuada e formação em serviço, conseguiu-se localizar pesquisas mais recentes – últimos cinco anos. Logo, as pesquisas selecionadas têm diferentes palavras-chave definidas por seus autores. Porém, há uma inter-relação que se buscou identificar a partir da leitura dos resumos, da introdução e do rol de autores selecionados nas bibliografias dessas pesquisas.

Tal decisão foi importante, pois contribuiu para melhor delimitação do tema de pesquisa e localização de contextos próximos ao pesquisado, quanto à intencionalidade dos formadores.

A primeira pesquisa selecionada foi um artigo da Revista Diálogo Educação, de Curitiba, de Romanowski e Martins (2010) – “Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento dos professores”. Nele, as duas educadoras da Universidade de São Paulo (USP) apresentam trabalho desenvolvido com o objetivo de analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. O interesse por essa pesquisa adveio principalmente do fato de as autoras terem adotado como metodologia, o estudo de depoimentos de professores sobre o processo

de formação continuada e de as análises desses depoimentos terem sido feitas a partir da sistematização proposta por um autor referência. As autoras analisaram relatos indiciários – registros que expressam diferentes práticas de formação continuada no contexto escolar. Diante disso, considerei para a minha pesquisa, a possibilidade interessante para o exame de relatos de professores, de se respaldar a análise a partir de uma metodologia ou categorização de outro autor. Intenciona-se, nesta pesquisa, analisar atas registradas por professores nas reuniões pedagógicas de que participaram, assim como questões que nortearam o processo de formação e entrevistas semi-estruturadas para investigar os avanços pedagógicos de seus processos formativos e a percepção que eles próprios, como sujeitos em formação, têm de sua vivência como participantes da formação e do próprio desenvolvimento profissional.

A análise das autoras visava responder à questão central: “a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para uma consequente melhoria da prática pedagógica?” O foco de análise das autoras tem como premissa o desenvolvimento profissional. Por outro lado, na minha pesquisa, propõe-se como proceder à construção participativa, pois se acredita (hipótese inicial) que essa participação em um grupo coletivo, contribua para implementação de inovação. O desenvolvimento profissional será favorecido *a posteriori* desencadeado por todo esse processo.

Um dos relatos selecionados no trabalho das autoras está muito próximo dessa hipótese inicial:

As capacitações que eram oferecidas pela instituição não trabalhavam a necessidade que tínhamos como professores, mas apenas abordavam as necessidades que a direção achava ser interessante para o desenvolvimento geral da escola. A cada ano eram trazidas ideias novas, não para a prática docente, mas para tornar-nos, segundo a administração, mais “atualizados” nas tendências educacionais e que, na prática do ensino ou na formação do professor diretamente, nada era abordado.

As autoras buscaram, em Marcelo e Nóvoa, a confirmação da ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino. Em linhas gerais, desenvolvimento profissional dos professores não é objeto direto deste

capítulo, pois não é um conceito central, e sim, consequente do processo participativo de elaboração de um projeto de formação. As considerações a respeito desse conceito serão retomadas no capítulo 4. O relato extraído do artigo demonstra o quão frustrante se torna, para o professor, participar ano a ano de formações com temas que, para ele, não dialogam com sua prática e, portanto, não entendem como contribuintes para sua formação.

Como eixo epistemológico, a pesquisa elege a concepção de teoria como expressão da prática. Nesse ponto, observa-se mais uma relação com minha pesquisa, pois, como método inicialmente utilizado em formação, logo após a inovação curricular, tem-se a tematização da prática, momento de reflexão e teorização de uma prática selecionada.

O resumo não enumerou resultados. Na conclusão do artigo, as autoras afirmaram que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente. Consideraram que os aspectos desejados pelas escolas para compor o perfil de professor desejado são considerados como atributos pessoais dele, ou seja, os processos de formação não somam à profissionalização docente. Fundamentaram-se em Hargreaves (1994): “as qualidades próprias da personalidade do professor tornam-se exigências de desempenho profissional, para além do desempenho do profissional professor”. Pretendo estabelecer um contraponto a essa visão na minha pesquisa, defendendo que a formação não deva ser uma atribuição vertical da escola, representada pelo coordenador pedagógico, em relação aos professores, e sim, uma construção coletiva fundada nos interesses e nas necessidades docentes.

O segundo trabalho pesquisado: “Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente”, foi elaborado por pesquisadoras da Universidade Federal de Uberlândia – Urzetta e Cunha (2013). Trata-se de um artigo que tem, como origem, pesquisa realizada pelas autoras no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Uberlândia. As autoras buscaram compreender a ocorrência de desenvolvimento profissional, por meio da análise de uma proposta coletiva de formação continuada de professores de Ciências. Além disso, a própria pesquisa utilizou-se de colaboração entre as pesquisadoras da universidade e professores de escola

municipal da Prefeitura de Uberlândia. Observei bastante afinidade com a defesa da participação dos professores através de colaboração entre a Universidade como proponente da formação e a escola, que viveu o processo de formação, mas o construiu em parceria.

Destaco um trecho de análise das autoras sobre o processo formativo vivido:

Durante todo o processo, o estabelecimento de um clima receptivo, de cooperação e confiança mútua, bem como a criação de vínculos entre os envolvidos, buscou proporcionar um espaço participativo – dar voz ao professor – mantendo o entusiasmo pelas atividades e a persistência diante dos obstáculos.

Como opção metodológica, a pesquisa tem abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Utilizaram, como referência, obra da professora Dra. Marli André.

Outros autores, selecionados por Urzetta e Cunha (2013), também constam do espectro da minha pesquisa, como: Carlos Marcelo e Maurice Tardif (mencionado na introdução, mas não incluído na bibliografia do artigo).

Na proposta de participação docente no plano de formação do coordenador pedagógico que estou a desenvolver, os temas a serem estudados advêm das observações feitas ao trabalho docente ou apontadas diretamente por eles, nos momentos de formação ou no cotidiano escolar. Na pesquisa da Universidade de Uberlândia, os professores pesquisadores apresentaram suas linhas de pesquisa, dentro das quais os professores presentes se inseriram, constituindo seis grupos temáticos: Biologia Animal, Biologia Celular e Corpo Humano, Biologia Molecular, Biologia Vegetal, Ecologia e Educação Ambiental. Ou seja, os temas a serem estudados partiram da formação dos pesquisadores que atuaram como formadores em proposta de intervenção que, nos termos das autoras, consistiu em proposta de transformação da prática docente. Porém, acredito que, em um processo participativo, há reconstrução constante de saberes, pois nada é desperdiçado; as trajetórias dos processos de ensino aprendizagem dos envolvidos

interessam em sua completude, pois são os próprios pontos de partida da formação, e, portanto, guiam seus interesses.

A correlação entre o trabalho pesquisado e a minha pesquisa novamente surge quanto ao entendimento de que a qualidade do processo ensino e aprendizagem tem como elementos fundamentais a profissão docente e o desenvolvimento profissional. Na leitura do trabalho, observei vários pontos interessantes, pois as autoras, nas considerações finais, apontam, como concepção de formação em serviço, a construção de conhecimentos pelo professor sobre a sua prática educativa, a partir da reflexividade crítica.

Em análise do projeto, concluem:

Entre os resultados alcançados pela proposta, até o momento, passamos a indagar em que medida possibilitaram, ainda que potencialmente, um ganho profissional para os professores participantes. Que estratégias empregadas pelo projeto foram bem-sucedidas, e em que medida seriam capazes de promover o desenvolvimento profissional. As observações realizadas durante o desenvolvimento da proposta mostraram que a participação dos professores gerou um comportamento diferenciado que os levou a buscar novas alternativas para sua prática, e a proposta passou a ter um papel aglutinador na promoção do conhecimento.

Essa percepção de Urzetta e Cunha (2013) é confirmada por relatos de professores que participaram do projeto de formação:

As trocas de experiências ocorridas na proposta de formação continuada contribuíram para a mudança da minha prática. Não foram os temas discutidos nos encontros, mas a troca com os professores, o falar sobre o que deu certo, sobre os problemas diários. Vejo que os problemas do outro são os mesmos que os meus. E as soluções dos colegas podem me ajudar a melhorar minhas aulas". (professora A)

Por fim, note-se o contraponto feito pela professora em relação aos temas que foram definidos a partir da formação dos pesquisadores e não da participação dos professores. Segundo ela, as trocas de experiências foram muito mais contributivas.

A terceira pesquisa - "A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática" trata-se

de uma dissertação de mestrado de Coité (2011). O trabalho consiste em análise das contribuições da coordenação pedagógica de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Barreiras, na Bahia, o que interessou *a priori*, devido ao foco de análise da pesquisadora no coordenador pedagógico, como sujeito de pesquisa. Quanto à metodologia, definiu-se a abordagem qualitativa como estudo de caso, que incluiu análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação Pedagógica de três coordenadores, entrevista semi-estruturada e observação.

Na dissertação de COITÉ (2011), a correlação está presente principalmente nos referenciais teóricos de pesquisa que, aliás, são analisados com amplitude, ocupando espaço considerável no estudo. Quanto aos autores que coincidem com minha bibliografia, menciona-se: Ludke e André (2013), Placco (2006) e Tardif (2013).

Além do objetivo geral de analisar as contribuições da coordenação pedagógica para o processo de formação, a autora aponta como específicos: identificar a concepção de formação continuada do coordenador pedagógico, e do professor, assim como investigar a dinâmica dos trabalhos da coordenação pedagógica junto aos professores.

Após a análise de dados, constatou que as concepções dos coordenadores e professores correspondiam à literatura e as dificuldades localizavam-se no fato de as políticas educacionais não atribuírem tempo para uma formação efetiva e relacionada aos anseios de coordenação e professores. Essa crítica evidencia a minha hipótese inicial, de que a participação dos professores na definição das pautas formativas lhes atribui pertença ao processo. Porém, o “como fazer”, ou seja, como proceder essa construção participativa, foco da minha investigação, não foi foco de análise da pesquisa da autora.

O estudo seguinte analisado foi uma dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – “Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras”. Fernandes (2007) apresenta uma estruturação interessante quanto à escolha de títulos e organização do texto. Como exemplo, nomeia a primeira parte do trabalho como “A aproximação do tema: começando comigo mesma”. Essa escolha permitiu à autora colocar sua identidade do ponto de

vista de quem justifica sua proximidade ao objeto pesquisado. A leitura remeteu-me à escrita do texto “eu e o tema”, proposto durante o Mestrado Profissional e bastante importante e com a mesma intenção – a aproximação como autora, em relação ao tema pesquisado. Essa leitura ajudou-me ainda a pensar a estruturação desejada para meu texto, algo que requer um processo de correspondência entre o que se pensa, o que se descobre durante a pesquisa e descreve-se e o que se analisa ao escrever.

Fernandes analisou as repercussões que o espaço-tempo da Coordenação produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Ceilândia, Distrito Federal.

A abordagem foi qualitativa e compreendeu análise de documentos, questionários, observação, grupo focal e entrevista.

Dentre os autores pesquisados, tem-se André (2001, 2005), Placco (2005), Nóvoa (1991, 1992) e Tardif (2000).

A pesquisa sinaliza avanços e tensões em duas dimensões: a educação continuada da Coordenação Pedagógica, e o trabalho docente e a coordenação pedagógica. Como avanços, a autora apontou estudo coletivo, aula compartilhada, trabalho coletivo e encontros inter-séries – observe-se que todos os avanços apontados incluem trabalho coletivo, cooperação e/ou colaboração, na mesma perspectiva que proponho em minha pesquisa. Aponta ainda, como tensões, fragilidades no aprofundamento teórico-prático dos docentes, descontinuidade nos estudos, espaço físico inadequado e dificuldades com a construção do Projeto Político Pedagógico. O exame dos dados, sob a ótica de avanços e tensões, também é um diferencial do trabalho.

Como resultados, a autora identificou que as coordenações por série/etapa não se constituíram espaço e tempo de aprofundamento e detalhamento do debate realizado nos momentos de discussões coletivas. Analisou, também, aspectos da estruturação pedagógica da escola que impactavam na construção do trabalho docente.

Apesar de a análise de dados permitir a retirada de ensinamentos, devido à boa categorização e diálogo analítico estabelecido pela autora, as considerações finais não se remetem aos referenciais teóricos, localizando o cerne da pesquisa.

Por fim, destaco que a maior contribuição desse estudo para esta pesquisa foi a análise dos dados bem respaldada nos referenciais teóricos selecionados.

O quinto e último trabalho pesquisado foi “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola” – tese de doutorado da Universidade de São Paulo, de Domingues (2009). Esse último trabalho analisado foi o mais completo entre os selecionados, por se tratar de um trabalho de doutorado e por abordar diferentes aspectos da função de coordenação pedagógica. Muitos autores já encontrados nos trabalhos anteriores repetiram-se na bibliografia estudada pela autora – André (1994, 1999), Canário (1995, 1997, 2006), Imbernón (2001), Nóvoa (1992, 1999, 2001, 2002) - assim como, no cerne do tema, está a função de formador do coordenador pedagógico.

Diante da amplitude do trabalho, além da leitura atenta do resumo e das referências bibliográficas, optou-se por se deter ao capítulo 4, no qual a autora discorre sobre a gestão da formação. A pesquisadora realizou um estudo detalhado do papel do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir da análise de documentos, quanto à organização e implementação de formação contínua no horário coletivo. A pesquisa é definida como empírica, de base qualitativa e envolveu quatro coordenadoras pedagógicas de duas escolas e dois grupos de professores em momentos de formação. Como instrumentos, foram utilizados entrevistas semi-estruturadas e grupo dialogal. Assim como em um dos estudos mencionados anteriormente – o realizado em município da Bahia (COITÉ, 2011) – essa pesquisa também examina a autonomia do estabelecimento de ensino e o protagonismo dos professores.

A maior contribuição desse estudo em relação a esta pesquisa encontra-se na análise dos dados à luz dos referenciais teóricos. A autora definiu como “natureza interativa da formação na escola”, a ocorrência de um coordenador articulador da formação e um docente participante, atuando em relação respeitosa e profissional. Nesse ponto da análise, a autora menciona um deslocamento da pauta formativa entre dificuldades pedagógicas, saberes docentes, aprendizagem (ou não), alternando-se. São trazidos trechos de falas dos coordenadores para análise de forma bem minuciosa. A partir disso, a

autora enumera três desafios, assim como aspectos relevantes e intervenientes da formação contínua. Certamente é um trabalho que consiste em bom referencial teórico como levantamento bibliográfico.

O trabalho de pesquisa bibliográfica contribuiu muito para a reflexão sobre o contexto que envolveu este estudo, pois o artigo, as dissertações e a tese lidos e analisados trouxeram contribuições para a projeção de diferentes etapas: a estruturação do texto final, a análise de dados, as considerações finais e a remissão ao questionamento central sob a luz dos referenciais teóricos. Porém, o aspecto que remeteu à maior reflexão foi o fato de, em diferentes regiões do Brasil, haver estudos sobre formação questionadores das opções metodológicas do coordenador pedagógico e que mencionam a necessidade de constituição de grupos participativos, (FERNANDES, 2007), (DOMINGUES, 2009) e (URZETTA e CUNHA, 2013) e a necessidade de a pauta formativa incluir seus anseios (COITÉ, 2011).

1.2. A formação participativa e os níveis de participação

A problemática proposta nesta pesquisa tem, como ponto chave, a participação e ao se pensar na questão central, surgiram outros questionamentos que exigiram um exame antecipado: que tipo de participação se deseja para o professor, no plano de formação do CP? Como essa participação seria exercida pelos professores? Toda participação gera desenvolvimento profissional?

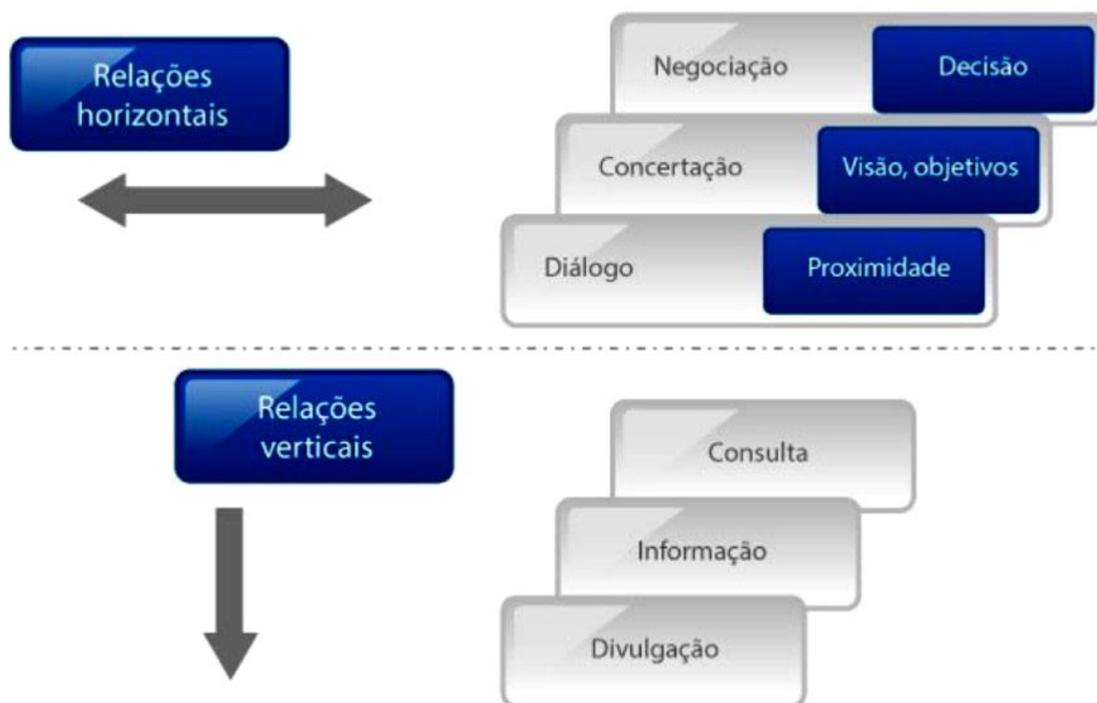
Diante disso, antes da investigação do contexto da pesquisa e seu estudo a partir dos referenciais teóricos selecionados, buscou-se definir o conceito de participação em si.

Dentre os autores que falam sobre o tema, procurou-se não meramente uma definição, mas também diferenciações da ação dos sujeitos envolvidos nos processos participativos. Portanto, para se analisar as formas de participação observadas no projeto de formação estudado nesta pesquisa, optou-se pela tipologia proposta por Beuret (2006). O autor diferencia a participação em níveis de relações verticais e horizontais. Nas relações verticais, o gestor adota postura diretiva e unilateral, algo observável nos

processos de formação que propõem pautas pensadas pelo CP, sem a participação efetiva dos professores de seu grupo. As opiniões desses são consideradas no nível de relação de consulta, no qual se mantém a unilateralidade. Esse modelo de formação nos remete às propostas em que o CP figura como assessor, formador que define temas a serem examinados pelo grupo, assim como prioridades e cronograma. As relações horizontais retratam processos formativos mais centrados na participação, mas que também possuem diferenciações.

Os níveis de participação permitem que analisemos as posturas dos participantes da formação, assim como as ações dirigidas (nas relações verticais) ou mediadas (nas relações horizontais) pelo CP. O modelo apresentado por Beuret (2006) está assim disposto:

Figura1: Formas de participação no projeto de formação



Fonte: Beuret (2006)

No modelo proposto pelo autor, as participações verticais são divididas em três tipos: a comunicação, a informação e a consulta:

- divulgação: nesse tipo de participação, há adesão a uma mensagem estabelecida pelo CP ao grupo em formação. Corresponde aos modelos tradicionais de formação em que o CP define uma pauta formativa em seu plano, sem dar participação ao professor.

- informação: também unilateral, porém se oferece ao grupo mais dados que acabam por permitir a construção de opinião.

- consulta: a opinião dos participantes é indagada, mas não há garantia de que constará da tomada de decisão, ou seja, da pauta formativa.

A informação e a comunicação perfazem tipos de interação descendentes, unilaterais e, na consulta, já há reciprocidade, ou seja, ocorre uma aproximação de um segundo nível, o das interações horizontais. Dentre essas, temos o diálogo, a concertação e a negociação.

- diálogo: nesse primeiro tipo de participação, não há uma finalidade precisa, mas já há condições de se conhecer e compreender os interesses do grupo. No caso da escola pesquisada, os processos formativos observados já constam desse primeiro nível, mesmo quando a formação ainda é temática e não há uma definição clara, a princípio, de como a participação pode se efetivar.

- concertação: as decisões são ajustadas aos interesses individuais dos participantes, mas não são elas o centro. Busca-se construir uma visão coletiva de objetivos e projeto para o bem comum, considerando-se as visões de cada um dos indivíduos. A participação e as regras do jogo são construídas voluntariamente.

- negociação: busca-se uma solução mútua aceitável, um acordo na tomada de decisões que, nesse caso, é o centro do processo. É pertinente quando há uma ou mais divergências.

Destaque-se que, entre os níveis verticais e horizontais de participação, apresentados na figura 1, há um tracejado pontilhado que representa a possibilidade de idas e vindas, ou seja, que, mesmo em processos horizontais como a concertação, sejam utilizadas estratégias de participação verticais como a divulgação ou a consulta. A boa navegabilidade entre as dimensões também é um atributo desejável para os CPs.

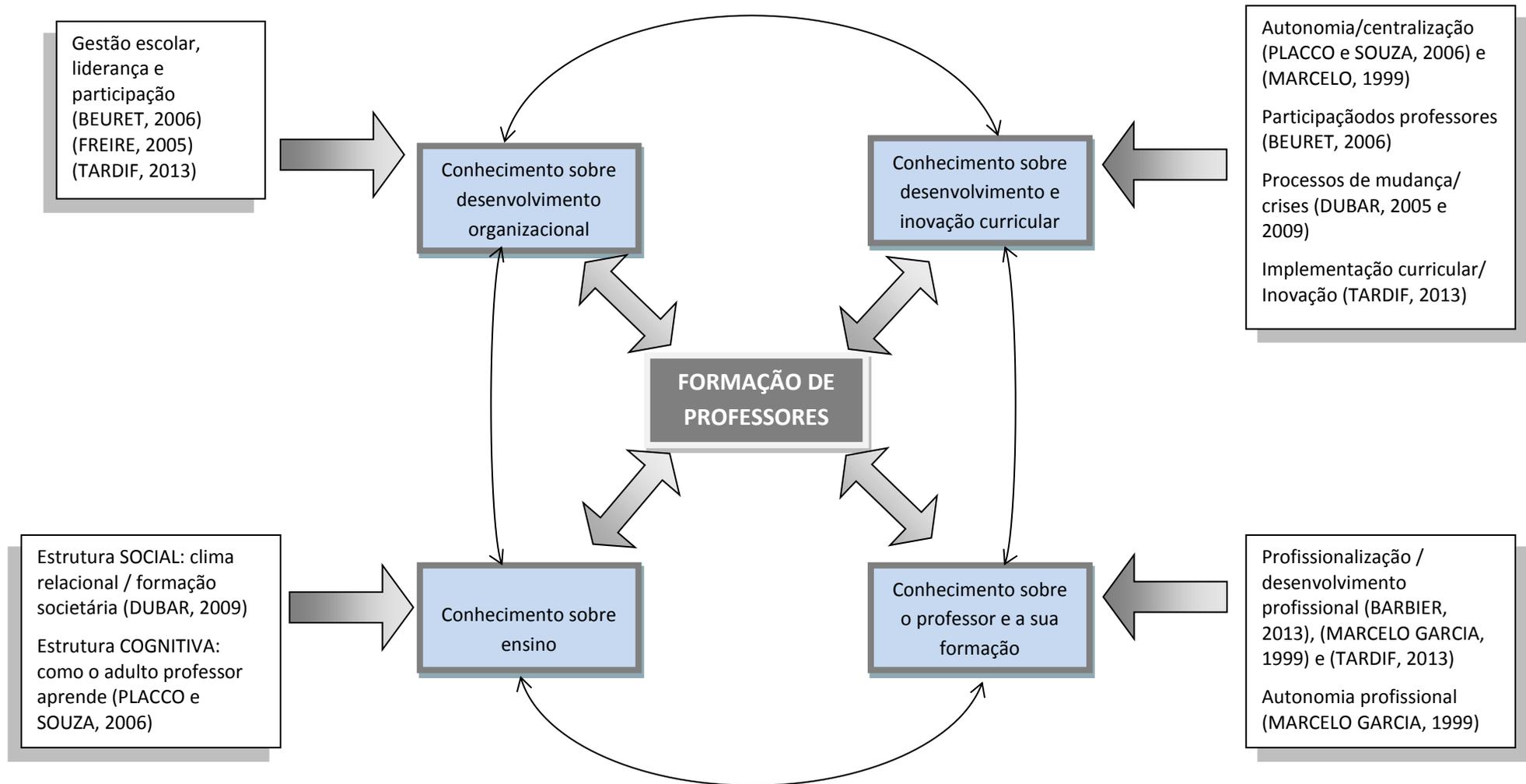
1.3. Para além da participação

Para além da participação, pensou-se em se estabelecer uma trama de referenciais teóricos, com a intenção de examinar o êxito dos planos de formação dos coordenadores pedagógicos (CPs) e professores, e também os processos desencadeados pelas opções metodológicas desses sujeitos, assim como suas trajetórias durante o processo de formação.

Como eixo estruturador e integrador dos diferentes referenciais teóricos, optou-se por Marcelo (1999), em especial, pela estruturação utilizada pelo autor em sua obra “Formação de professores: para uma mudança educativa”, capítulo 4 – Desenvolvimento Profissional dos Professores. A escolha pela estruturação proposta por esse, dentre os demais autores selecionados, justifica-se pelo caráter aglutinador de diferentes pensamentos, dispostos em textos, quadros e figuras que didatizam os inúmeros fatores que se inter-relacionam no tema Formação de Professores. Em especial na figura 22 (MARCELO, 1999, p. 140), o autor estabelece um modelo de síntese: fundamentos para uma teoria da formação de professores. As relações entre áreas didáticas e desenvolvimento profissional estão propostas em quatro eixos que serão numerados nessa pesquisa para melhor compreensão e diálogo com outros autores:

- 1) **Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional:** dentre os tópicos abordados pelo autor, seleciona-se para este estudo: gestão escolar, liderança e participação.
- 2) **Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular:** neste eixo, seleciona-se: autonomia/centralização, participação dos professores, processos de mudança e perspectivas de implementação curricular.
- 3) **Conhecimento sobre o professor e sua formação:** dentre os tópicos propostos, serão abordados: profissionalização e a conjuntura de profissionalização em gestão concertada.
- 4) **Conhecimento sobre ensino:** esse eixo trata das estruturas social, acadêmica, docente e cognitiva. Todas estarão necessariamente presentes na análise de dados, optando-se por não abordar cada uma delas individualmente.

Figura 2: Fundamentos para um plano de formação participativo



Fonte: adaptado de Marcelo (1999)

Marcelo (1999) observa que o desenvolvimento profissional do professor está intrinsecamente ligado ao aperfeiçoamento da instituição escolar e, portanto, é influenciado pelos fatores da política educativa. Diante disso, proponho, no **primeiro eixo**, a análise de aspectos como liderança instrucional dos formadores (CPs), cultura de colaboração e gestão democrática e participativa sejam analisados nos processos formativos da escola analisada. Os mesmos aspectos serão observados durante a pesquisa, nas práticas propostas pelos formadores, através da análise documental e entrevistas.

Diante da subjetividade de tais aspectos, os relatos dos professores serão confrontados com as falas e práticas de seus formadores. Para tanto, o estudo feito das formas de participação propostas por Beuret (2006) será retomado na etapa de análise do conteúdo das entrevistas.

O segundo eixo - Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular é especialmente interessante, pois defende que o professor seja agente de desenvolvimento curricular e que esse desenvolvimento se define como desenvolvimento profissional.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério.(p. 227)

(...) é sobre os ombros deles (professores) que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. (p. 228)

A imagem gerada pelas palavras de TARDIF – “sobre os ombros deles [que] repousa” – dá a dimensão correta da responsabilidade da profissão docente e, portanto, dos processos de aquisição de saberes nas trajetórias desses professores. Assim, faz-se imprescindível a participação ativa desses professores na definição de quais saberes requerem maior ou menor atenção nas pautas de formação e quais são as prioridades para cada grupo, uma vez que essas devem ser determinadas pelas questões que os mobilizam a cada momento. O autor propõe que os professores sejam considerados como atores competentes, sujeitos do conhecimento, o que contribuirá nos processos de autoformação e heteroformação.

Os professores como sujeitos de conhecimento é uma proposição de Tardif (2013) que provoca em mim a percepção de que enquanto construtores de projetos de formação, os professores também são agentes. Essa discussão e seus desdobramentos: autoformação, volição, processo identitário, responsabilização e autoria, estão no cerne do debate desta dissertação.

O conceito autoformação também é destacado por Placco e Souza (2006), ao lado dos conceitos deliberação e volição. Traçam um paralelo entre os conceitos de volição, definida na base da deliberação, e autoformação, citando Marcelo (1999). Tal associação tem como princípio o fato de a volição ser autoregulada e a autoformação compreender inter e heteroformação. Neste estudo, tem-se como hipótese inicial a ser confirmada, que a participação do professor no planejamento da própria formação contribua para a implementação de inovação curricular efetiva. A participação consistiria em processo volitivo de inter e heteroformação

Por outro lado, resta claro que o papel do CP como formador assegurará que as demandas trazidas pelo professor tenham o tratamento metodológico adequado, como proposto em Placco e Souza (2006, p. 46):

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida.

Nesse ponto, Marcelo opta pelo formador que deixa de ser um perito e se torna colaborador e assessor (1999, p.144). Ao se adotar como objetivo específico a identificação das estratégias adotadas pelo CP para propor a participação docente, inclui-se conforme definições do autor, situações pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão), facilitadoras de uma proposta de participação e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional. Tais posicionamentos também são encontrados no grupo de estudo retratado no livro “Aprendizagem do adulto professor” de Placco e Souza (2006). Ao apresentar como objetivo do grupo a resposta ao questionamento: “*como o professor aprende?*”, tem-se uma flagrante coincidência investigativa, pois o

bom trabalho de formador precisa incluir, dentre outros olhares, como traçar um plano de formação em que o professor aprenda e tenha interesse no aprendizado em si e em sua inserção em sua prática.

A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações desencadeadas. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17)

As autoras enumeram ainda, quatro aspectos importantes da aprendizagem de adultos: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação (p.19). Diante disso, faz-se necessário constatar com os professores se há momentos de interação na formação.

No terceiro eixo – conhecimento sobre o professor e a sua formação, Marcelo (1999) traz um quadro teórico de modalidades de desenvolvimento profissional no qual se pretende tipificar os processos a serem analisados. Nesse ponto, tem-se o olhar para a individualidade do professor como profissional autônomo e, ao mesmo tempo, integrante de um coletivo. As marcas definidoras da identidade docente dizem respeito às formas societárias firmadas ao longo de sua vida e aquelas que firmará em processo identitário relacional em sua trajetória profissional. Essa afirmação baseia-se nos estudos de DUBAR (2005, 2009) e na observação das relações interpessoais dos sujeitos de pesquisa:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e portanto social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. (DUBAR, 2005, p. 151)

Na escola em estudo nesta pesquisa, observou-se uma mudança na metodologia de estudo, preparação e aplicação da aula, que passou a permitir novas possibilidades. Assim, iniciava-se um processo que pode ser considerado, como crise identitária do grupo de professores, pois houve uma ruptura de equilíbrio e mudança de subjetividade.

Toda mudança é geradora de 'pequenas crises': ela requer um 'trabalho sobre si mesmo', uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero. (DUBAR, 2009, p. 196)

A identificação dos professores com seu grupo de pertença, que incluía outros professores, coordenador pedagógico e direção, assegurou que o equilíbrio fosse reconstruído em processos de formação, mediados pelos CPs? Houve participação no processo decisório de mudança curricular e inovação tecnológica? Essas questões serão indicativas se foi mantida a coesão do *nós* comunitário do grupo estudado, como define DUBAR (2009) e estão na direção dos objetivos da pesquisa.

Observa-se que o quarto e último eixo – conhecimento sobre ensino – perpassa os itens anteriores. Porém, requer, como propõe Marcelo (1999, p. 144), reflexão sobre as práticas docentes a partir da inovação curricular e a contribuição da formação para o desenvolvimento profissional.

Capítulo 2. Contexto da pesquisa

“O que passou não conta? indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e seu mel.”

Thiago de Mello (1999)

O contexto de inovação curricular e metodológica ensejou o campo de pesquisa e uma proposta de formação que se realizava naquele contexto. Por esse motivo, decidi pelo seu tratamento em capítulo que antecede a metodologia, para que se apresentem os diferentes estágios de mudanças gradativas que foram sendo adotadas na escola.

A inovação metodológica e curricular ocorrida consistiu em:

- substituição de livros impressos por livros digitais em formato PDF⁷, disponibilizados aos professores através de *iPads*.
- digitalização de todas as salas de aula, com a instalação de projetores multimídia e interfaces digitais que permitiram o espelhamento da imagem dos *iPads* dos professores para os alunos.
- investigação, estudo e implantação de novas metodologias para criação de aulas mais dinâmicas com a utilização de recursos digitais.

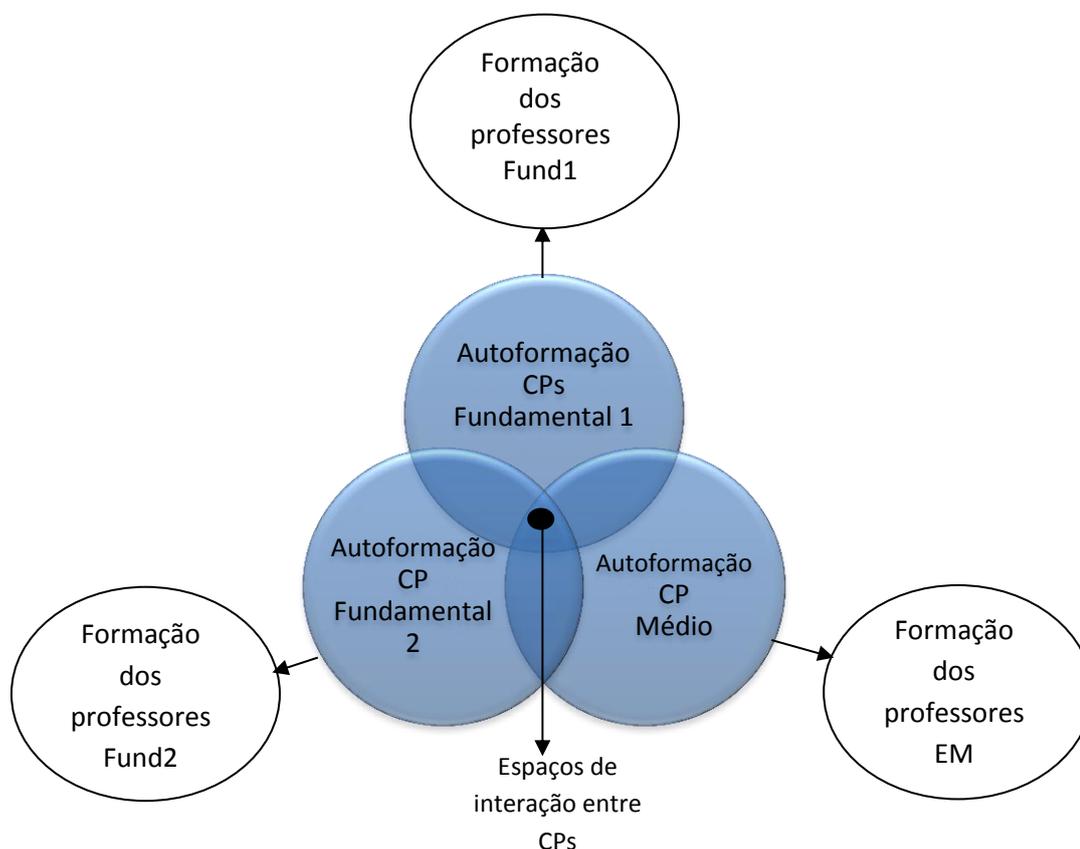
Diante disso, a formação organizada pelos coordenadores pedagógicos para os professores dos segmentos de Ensino Fundamental e Médio também passou a requerer mudanças que viabilizassem as novas demandas docentes. Porém, o desafio era novo para todos, inclusive para os CPs, que passaram a ter que adotar uma posição de parceria nos estudos a serem desenvolvidos em formação, pois já não poderiam ser considerados especialistas, ou seja, atuar como assessores, como define Marcelo (1999), exercendo um plano de formação adesista e não participativo, uma vez que não mais existia um modelo definido, ou um percurso pré-fixado que pudesse ser seguido. O objetivo comum de consolidar a inovação curricular e metodológica precisava ser atingido e, portanto, a formação também precisava

⁷ PDF: do inglês, *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento). Arquivo digital do pacote Adobe, que é lido através de aplicativo de licença livre.

se modificar para garantir intercâmbios, definição de objetivos comuns e afinações didáticas e metodológicas nos e entre os segmentos.

Até a implantação do novo material e metodologia, cada coordenador pedagógico era responsável pela formação de seu segmento e os espaços de interação se reduziam a encontros semanais de 02 horas, em que se davam as reuniões de equipe, realizadas entre direção, coordenadores pedagógicos e orientação. Ou seja, a interação entre os segmentos era bastante reduzida e os processos de autoformação dos CPs eram suas fontes principais de subsídios para a formação, conforme descrito na figura 3.

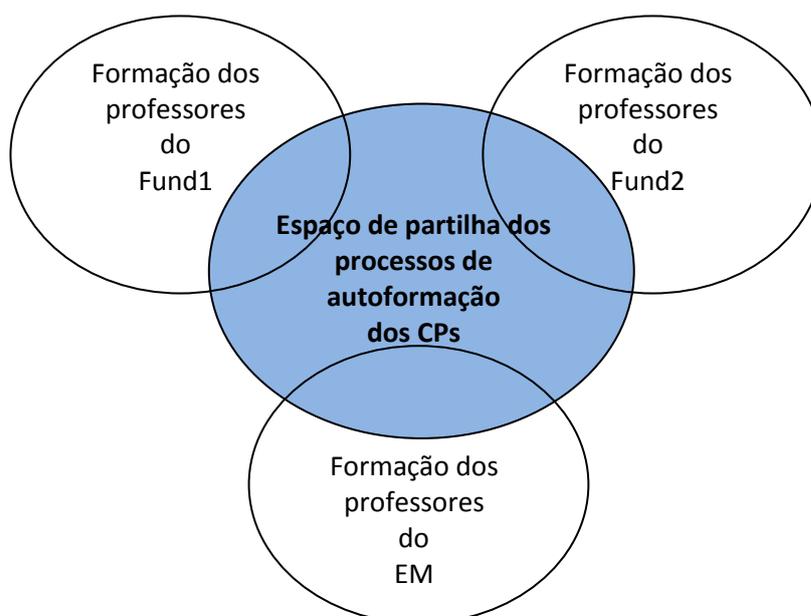
Figura 3: Estrutura dos processos formativos antes da inovação



Observa-se, como processo consequente do fato de os CPs promoverem espaços de formação centrados em seus processos individuais de autoformação, que a formação desenvolvida por eles também se torna individualizada. Além disso, não há intercâmbio direto entre os professores dos três segmentos.

A partir da inovação, os espaços de interação passam a ser ampliados pelos próprios CPs que, nas reuniões de equipe, começam a criar parcerias cooperativas, que, aos poucos, rompem a individualização e incomunicabilidade do processo de formação de cada segmento, criando espaços de cooperação mais horizontais entre eles, e, entre eles e os professores de seus segmentos. Assim, o processo de autoformação e especialização de um CP começa a somar nas atuações dos colegas CPs de outros segmentos, criando um contexto de conhecimento mais amplo e partilhado, que passa a influenciar positivamente o modelo de formação proposto em cada um dos segmentos, conforme descrito na figura 4:

Figura 4: Estrutura dos processos formativos na primeira fase da inovação



No segundo momento da implementação da inovação, marcado pelo segundo ano letivo com o novo material, começam a ser identificados processos ainda mais interativos entre os segmentos, que denotam o início da criação de um contexto de formação único em toda a escola. Os CPs não perdem a identidade de seus grupos, porém há intercâmbio de formadores dentro dos segmentos. Ou seja, a verticalidade do processo de formação se rompeu – o formador deixa de ser necessariamente o CP e abre-se espaço para que professores assumam o protagonismo da formação nos três

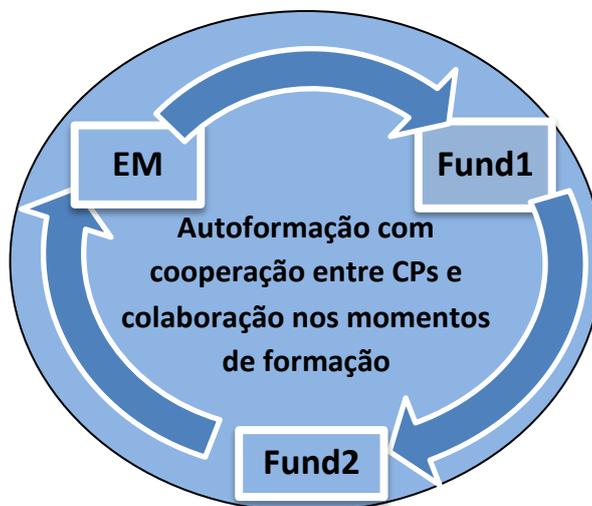
segmentos. Assim, o contexto de cooperação entre CPs passa a ser de colaboração entre eles e passa a envolver professores que se destacaram ao implementar inovações em suas aulas. Ou seja, a interação de conhecimentos se restringia aos espaços de interação entre CPs (fig. 1), havendo assim, apenas cooperação entre segmentos. No segundo ano de inovação, além da cooperação, passou a existir construção participativa da formação por CPs e professores concomitantemente e entre segmentos, iniciando movimento de colaboração (fazer junto). Esse novo modelo pode ser observado em momentos especiais:

- Formação inicial dos semestres: elaborada pelos CPs e direção em reuniões da equipe pedagógica e que envolveu maior interação entre segmentos e áreas do conhecimento (início do ano letivo).

- Formação dos segmentos: mantêm-se os planos de formação por segmento, mas acontecem experiências de encontros de formação ministrados por professores do Ensino Médio para professores do Fundamental 1 e de professora e CP do Fundamental 2 para professores de Ensino Médio, no início do 2º semestre.

Diante disso, a figura 3 descreve o terceiro contexto observado, em que a cooperação entre os CPs dos três segmentos – Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Médio passou a gerar um ambiente unificado de formação. Observa-se a passagem de ações de cooperação como troca entre parceiros para ações de colaboração horizontais com a criação de propostas formativas em que CPs e professores planejam e executam as ações em conjunto, mantendo a identidade dos segmentos, mas produzindo intercâmbios.

Figura 5: Perspectiva de estruturação dos processos formativos a partir da segunda fase da inovação



Todas as mudanças nas estruturas de formação descritas ensejaram a necessidade de se adotar um referencial teórico de análise dos níveis de participação. Para tanto, adotou-se a tipologia de Beuret (2006), que permitirá a análise evolutiva do processo de formação da escola, assim como da forma como os CPs incentivam a participação dos professores no planejamento do projeto de formação (ver capítulo 1, página 31 e seguintes).

Capítulo 3. Metodologia

A questão central deste trabalho de pesquisa e o conjunto de dados descritivos e sujeitos observados e estudados requeriam o meu contato direto e foco no processo, caracterizando pesquisa de abordagem qualitativa como estudo de intervenção colaborativa e participante. Três das quatro características apresentadas por Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke e André (2013, p. 12), estão presentes:

- o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- os dados coletados são predominantemente descritivos.
- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

As dinâmicas estabelecidas nos momentos de formação, por CPs e professores denotavam tratamento dialético, configurando o que Chizzotti (2010, p. 79) define como interdependência viva entre o sujeito e o objeto:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Seguindo esse embasamento metodológico, apresento a seguir os sujeitos de pesquisa, procedimentos de coleta e análise de material, assim como minha observação participante.

3.1. Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são coordenadores e professores de Ensino Fundamental e Médio de escola da rede particular de Santos/SP.

A seguir, uma breve caracterização dos coordenadores e professores entrevistados, sendo que foram utilizados nomes fictícios. Buscou-se a heterogeneidade no grupo de amostra, selecionando-se professores com

maior e menor tempo de experiência, diversidade de especializações e segmentos de atuação.

A CP Nina, 33 anos, é responsável pelo Ensino Fundamental, período da manhã, e atua em parceria, que inclui a formação do corpo docente, com a CP do Ensino Fundamental 1 do período da tarde. As respostas de Nina à entrevista foram muito importantes, pois ofereceram argumentos que justificam e explicam os objetivos formulados para cada um dos questionamentos.

A CP Brenda, 51 anos, trabalha no período da tarde com o grupo do Ensino Fundamental 1. Confirmou a parceria com a CP Nina, do período da manhã, na elaboração da formação. Ambas atestam a participação como intencionalidade formativa.

O CP Paulo, 34 anos, coordena o Ensino Fundamental 2, do 6º ao 8º ano e sua entrevista confirma a parceria com a coordenadora do 9º ano e Ensino Médio, inclusive no planejamento da formação dos professores.

Como coordenadora do 9º ano e Ensino Médio, atuo em parceria com o CP Paulo, do Fund2 (6º ao 8º ano). Tenho 38 anos e sete anos de experiência na coordenação pedagógica desse segmento.

A professora Daniela, 45 anos, atua no Ensino Fundamental 1, no período da manhã. Tem 25 anos de experiência, sendo nove na escola pesquisada.

A professora Luiza, 37 anos, tem 15 anos de docência no Fundamental 1, sempre na escola pesquisada. Atualmente, leciona à tarde.

A professora Paula, 33 anos, leciona no Ensino Fundamental 1, nos períodos da manhã e da tarde. Portanto, sua entrevista nos oferece dados de análise dos dois períodos do segmento.

A professora Mariana, 25 anos, leciona Matemática no Ensino Fundamental 2, tem 5 anos de experiência no segmento e dois anos na escola pesquisada.

O professor João, 37 anos, leciona História para turmas do Ensino Médio, há cinco anos, na escola pesquisada. Tem nove anos de docência, sempre nesse segmento.

A professora Frida, 27 anos, leciona Geografia para turmas do Ensino Fundamental 2 e também para turmas do Ensino Médio. Portanto, sua

entrevista nos oferece dados de análise dos dois segmentos, que possuem um plano de formação construído em parceria.

3.2. Procedimentos de coleta de material

3.2.1. Análise documental

A pesquisa tem, como fontes de informação, o acompanhamento dos planos de formação dos CPs e dos registros feitos em reuniões pedagógicas (pautas e atas de reuniões pedagógicas e e-mails de comunicação entre a CP do 9º ano e EM, essa pesquisadora e o CP do 6º ao 8º ano do Fund2 e também, com a equipe pedagógica em geral).

Também foram analisados documentos produzidos pelos professores, como: avaliações de momentos formativos, roteiros de aula e atas dos encontros de formação, registradas por eles em algumas oportunidades.

3.2.2. Entrevistas

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, com coordenadores pedagógicos e professores, sendo:

1) Entrevistas com coordenadores pedagógicos: 01 coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental 1 – manhã; 01 coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental 1 – tarde; 01 coordenador pedagógico do Ensino Fundamental 2. Quanto à coordenadora pedagógica do Ensino Médio (pesquisadora participante), optou-se por substituir o instrumento entrevista por análise documental de sua experiência, que foi contrastada com a dos demais coordenadores pedagógicos, por meio de registros cuja análise buscou responder às mesmas questões, dado que essa coordenadora é, ao mesmo tempo, a pesquisadora deste estudo.

2) Entrevistas com professores: 01 professor do Ensino Fundamental 1, manhã; 01 professor do Ensino Fundamental 1, tarde; 01 professor do Ensino Fundamental 1, comum ao período da manhã e da tarde; 01 professor do Ensino Fundamental 2; 01 professor do Ensino Médio e 01 professor do Ensino Fundamental 2 e Médio, ou seja, comum aos dois segmentos

No total, foram entrevistados três coordenadores pedagógicos e seis professores, além da análise documental do processo formativo da coordenadora pedagógica participante (9º ano e EM), através de pautas e atas de encontros de formação.

3.2.3. Observação participante

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, como estudo de intervenção colaborativa e participante. Essa abordagem é defendida por Gil (2009, p. 103):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Em virtude da opção pela observação participante, o papel de pesquisadora foi definido com rigor metodológico e os objetivos da pesquisa foram revelados ao grupo desde o início, como indica Ludke e André (2013, p.34).

Também observa-se correspondência com o que Denzin, (1978, apud Ludke e André, 2013, p. 32), definiu como observação participante:

é uma “estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção. (p. 183)

Como pesquisadora participante e coordenadora pedagógica do 9º ano do Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio, não componho diretamente os sujeitos de entrevistas, mas analisarei documentos produzidos por mim isoladamente, ou em parceria com o CP do Fund2: pautas e atas das reuniões pedagógicas e registros produzidos por nós, como coordenadores e por professores, contrastando-os com destaques feitos das falas dos demais CPs entrevistados. Por esse motivo, os excertos de falas dos CPs do Fund1 e Fund2 nas entrevistas e da análise documental da CP do 9º ano e Médio serão dispostos em um mesmo quadro para cada tópico de análise, com o objetivo de facilitar a comparação.

3.3. Roteiros de entrevistas

Para estruturação dos roteiros de entrevistas, foram observados os objetivos central e específicos, assim como as questões centrais desta pesquisa:

Como proceder à construção participativa do plano de formação docente a partir das práticas de sala de aula? E em que medida o trabalho em grupo participativo possibilita o desenvolvimento profissional do professor?

Assim, seguem as perguntas realizadas e os objetivos de cada uma delas:

Quadro 01: roteiro de entrevistas aos CPs

ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS:	
PERGUNTAS	OBJETIVOS DAS PERGUNTAS
1) Qual sua formação: graduação e especializações?	Caracterização do entrevistado
2) Há quantos anos atua como coordenador pedagógico? E nesta escola?	Caracterização do entrevistado
3) A formação dos professores integra seu plano de coordenação?	Saber se o CP tem como função a formação dos grupos de professores que coordena.

4) Você segue alguma metodologia principal, ou autor(es), no processo de construção do plano de formação?	Identificar se há uma concepção e/ou metodologia que oriente o processo de formação.
5) Que critérios você utiliza para estabelecer um plano de formação para os seus professores?	Identificar como o CP organiza o planejamento da formação.
6) O plano de formação, em especial, os temas a serem estudados, foram pensados só por você ou houve a participação dos professores?	Saber se o CP propicia participação aos professores na escolha do que será desenvolvido na formação.
7) Se os professores não participaram diretamente da fase de planejamento, como incorpora as demandas dos professores ao plano final?	Saber como o CP incorpora os interesses dos professores à pauta formativa, caso não haja participação direta.
8) De quanto em quanto tempo revê ou refaz seu plano de formação?	Verificar se o plano de formação é flexível e se há processos de retomada.
9) Em que aspectos tem investido mais na formação dos professores: conhecimentos específicos dos componentes curriculares, metodológicos ou didáticos? Há outros?	Saber se o CP diferencia esses aspectos e quais prioriza, além de checar se há outros tipos de saberes que incorporam à pauta formativa.
10) Você observa avanços pedagógicos do grupo de professores que coordena que tenham vindo dos momentos formativos?	Compreender se o CP identifica avanços pedagógicos no grupo de professores que coordena e o que entende por avanços pedagógicos.
11) Como vê o desenvolvimento profissional do grupo de professores que coordena? Quais aspectos lhe chamam a atenção?	Observar o que o CP identifica como desenvolvimento profissional e quais aspectos destaca para esse conceito.
12) Em que você acha que sua atuação como formador contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?	Analisar a autoavaliação que o CP faz de si como formador e se observa, em sua ação formativa, contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

Fonte: adaptado de GOUVEIA (2012)

Para analisar o processo de construção da formação quanto ao planejamento, participação dos professores, interações e processos consequentes, como implementação de inovações, foi elaborado roteiro de entrevistas com os professores, fundados nos mesmos princípios que orientaram a elaboração do roteiro para os CPs. Sendo assim, segue quadro organizativo com as perguntas realizadas e os respectivos objetivos:

Quadro 02: Roteiro de entrevistas com os professores

ENTREVISTA COM PROFESSORES:	
PERGUNTAS	OBJETIVOS DAS PERGUNTAS
1) Qual sua formação: graduação e especializações?	Caracterização do entrevistado
2) Há quantos anos atua como professor desse segmento? E nesta escola?	Caracterização do entrevistado
3) Como se desenvolve a proposta de formação da escola? Você conhece o plano de formação de sua escola, para seu nível de ensino?	Observar como o professor descreve a formação vivenciada na escola e se tem conhecimento do plano da formação em vigor.
4) Você se vê como sujeito participante das decisões sobre o que vai ser desenvolvido em formação? De que forma?	Saber se o professor se considera participante no planejamento da formação e de que forma essa participação se dá.
5) A formação tem investido mais em conhecimentos específicos dos componentes curriculares, metodológicos ou didáticos? Há outros?	Observar se o professor distingue esses tipos de conhecimentos no desenvolvimento da formação e checar se há outros tipos incorporados.
6) Há interação entre os professores nos encontros de formação? De que tipo?	Saber se há constituído um grupo coletivo de estudo e colaboração.
7) Você já implementou alguma inovação às suas aulas, a partir de conhecimentos desenvolvidos em formação? Como fez isso?	Saber se o professor consegue assinalar aplicações diretas entre o que vive em formação e o que faz em sala de aula.
8) Você acredita que a formação proposta pela escola contribua para o seu desenvolvimento profissional como docente? Por quê?	Observar o que o professor identifica como desenvolvimento profissional e quais aspectos destaca como contributivos da formação para o seu desenvolvimento profissional.

Fonte: adaptado de GOUVEIA (2012)

3.4. Roteiro de análise documental

Assim como para as entrevistas, partiu-se do objetivo central e dos específicos para se elaborar esse roteiro de análise documental.

Quadro 03: Roteiro de entrevistas aos CPs

DADOS DA PESQUISADORA PARTICIPANTE CP do 9º ano Fund2 e EM	
PERGUNTAS	OBJETIVOS DAS PERGUNTAS
1) Graduação e especializações.	Assim como nas entrevistas, a formação e experiência da coordenadora do 9º ano e EM, esta pesquisadora, serão dados para relacionar experiência, percepção, compromisso e autoria em relação à formação que se desenvolve
2) Tempo na função de CP e na coordenação do segmento.	
3) A formação dos professores no plano da CP.	Selecionar do plano de coordenação e registros feitos em reuniões pedagógicas (pautas, atas e comunicação via e-mail), o tratamento dado à formação dos professores e as escolhas feitas como CP. Analisar os dados selecionados, comparativamente com as informações dos CPs dos demais segmentos.
4) Metodologia principal do processo de construção do plano de formação.	
5) Critérios utilizados para se estabelecer um plano de formação para os professores.	
6) A autoria do plano de formação, a definição dos temas a serem estudados e a participação dos professores	
7) Registrar a predominância de tipos de conhecimentos nas pautas de formação.	
8) Avanços pedagógicos percebidos a partir de temas estudados em formação.	
9) Desenvolvimento profissional dos professores do segmento.	

Fonte: adaptado de GOUVEIA (2012)

3.5. Procedimentos de análise

A observação dos momentos de colaboração entre os sujeitos em formação foi feita presencialmente nos encontros de formação. Posteriormente, pode-se contrastar o observado com os documentos dos CPs, em especial, planos de formação, pautas e atas dos encontros de formação.

Em relação à análise dos documentos referentes aos períodos do estudo e organização dos dados para posterior análise, foram considerados dois momentos:

1) Estudo do plano de formação e da abertura à maior participação docente, no ano letivo de 2014 – ano da implantação de inovação curricular e tecnológica.

2) Estudo do plano de formação 2015 e suas etapas de desenvolvimento até agosto do mesmo ano.

Observou-se que o ano de 2015 pode ser considerado como período de consolidação da nova proposta curricular e, portanto, pode-se observar se as inovações propostas nos planos de formação de 2014 e 2015 foram feitas ou não, nas propostas formativas dos professores, pós-formação com os coordenadores pedagógicos.

A trama conceitual que se propõe, tem como objetivo testar a hipótese inicial, a partir dos dados coletados em entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores, assim como a partir de análise documental. Para que se tenha êxito, faz-se necessário colocar alguns conceitos em diálogo comparativo ou complementar, de acordo com plano teórico explicitado anteriormente.

A análise de dados se utilizará dos eixos teóricos de Marcelo (1999), conforme proposto no capítulo Referenciais Teóricos, e aos quais acrescento (após os dois pontos) a ênfase que darei, em relação aos dados em análise:

- conhecimento sobre desenvolvimento organizacional: *a gestão da participação dos professores pelos coordenadores.*

- conhecimento sobre desenvolvimento curricular: *a gestão do currículo da formação em relação ao currículo da escola e o professor como sujeito do conhecimento.*

- conhecimento sobre o professor e sua formação: *identidade profissional, autonomia e corresponsabilidade em processos participativos de formação.*

- conhecimento sobre ensino: *aprendizagens vividas em formação.*

Capítulo 4. Resultados e reflexões: o diálogo entre os achados de pesquisa e os referenciais teóricos

4.1. Análise dos documentos escolares e da observação dos encontros de formação

A leitura dos planos de formação escritos pelos CPs revelou que retratavam um processo muito menor do que aquele que de fato realizavam nos momentos de formação que foram observados nas reuniões pedagógicas. Nos três segmentos – Fundamental 1, 2 e Ensino Médio, começaram a haver mais momentos de socialização de descobertas e, portanto, maior participação dos professores. Ou seja, após uma etapa inicial de adesão à inovação que, na tipologia de Beuret (2006), podemos considerar entre os processos verticais, os CPs iniciaram processos de diálogo, em que começaram a dar horizontalidade ao projeto de formação, rompendo um modelo hierarquizado e adesista, rumando para construção coletiva.

Esse movimento não se deu apenas dentro dos segmentos: a formação de novos espaços de participação ocorreu também entre eles. As coordenadoras pedagógicas de Ensino Fundamental 1 já atuavam em parceria e, inclusive, escreviam um plano de formação único, pois os dois períodos, manhã e tarde, se reuniam nos momentos formativos. Porém, a maior constatação disso foi observada na parceria estabelecida entre Ensino Fundamental 2 e Médio para elaboração dos momentos de formação que passaram a ser partilhados e organizados em parceria pelos dois CPs dos segmentos.

Por outro lado, as atas de reuniões pedagógicas do Ensino Fundamental 2 e Médio do ano de 2014 incluíam muitos momentos de socialização de boas práticas, com a utilização de algumas tematizações da prática, destacadas pelos CPs, para instigar no grupo novas adesões ao uso de tecnologia. Destaque-se que se visava à adesão ao projeto de inovação, mas os momentos formativos não tinham mais uma pauta temática pré-definida verticalmente; a construção vinha do diálogo ocorrido no grupo – interação horizontal. Entretanto, para organizar essas discussões no programa de

formação, os CPs estabeleciam grandes temas, ou seja, as práticas socializadas eram agrupadas em temas maiores, como: metodologia e didática. Assim, observa-se um misto de interações: horizontais, via diálogo, nas reuniões pedagógicas, mas verticais, no planejamento.

Ao avançar para o segundo momento da implementação da inovação, o 1º semestre do ano de 2015, tem-se o início do ano letivo com a programação de proposta de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola que, por sua vez, ensejou a mudança da concepção e formato do plano de ensino da Coordenação Pedagógica. A equipe buscou fortalecimento em novos estudos e na parceria de troca de conhecimentos, que se enriqueceu pela afinidade de interesses pessoais e também pela necessidade de entrosamento dos objetivos formativos de cada grupo.

A recepção dos professores manteve o modelo proposto há cerca de 10 anos pela escola: iniciar com momento de formação. Além do projeto de reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola, investiu-se nos temas: Currículo e Concepções Pedagógicas e Economia Criativa. Em seguida, deu-se continuidade e aprofundamento dos temas em período de planejamento, que se estendeu pelas reuniões pedagógicas do mês de fevereiro.

A partir do mês de março, as coordenadoras do Ensino Fundamental 1 iniciaram a escrita do plano de formação 2015, a partir de diálogo e consulta aos professores, mas elegeram um tema principal para estudo: avaliação. Esse tema partiu de decisão da Direção e Coordenadoras do Fundamental1 e contou com apoio das professoras do segmento. Comoinovação, implantou-se a tematização de práticas de sala de aula por professoras que se voluntariavam para esses momentos em formação.

No Ensino Fundamental 2 e Médio, seguindo proposta de Paulo Freire de investigação temática - os CPs realizaram levantamento dos principais problemas apontados por cada professor, para que esses passassem a orientar o encaminhamento da proposta de formação. Essa escolha metodológica tem origem em processo de autoformação da CP do 9º ano e EM - esta pesquisadora. Impactada com o potencial de debate gerado ao se partir dos problemas, em experiência vivida na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, ministrada pela prof^a Dr^a Ana Maria Saul, propôs ao CP do Fund2 a adoção dessa metodologia no processo de formação dos professores dos dois

segmentos, o que foi aceito de imediato. Logo, em etapas, partindo de perguntas respondidas no individual e debatidas em grupos, realizaram a problematização— quais os problemas restritivos ou impeditivos de suas práticas em sala de aula. Em seguida, a partir das falas dos professores, realizaram a categorização dos problemas e elaboraram a apresentação para os professores e a sistematização dos dados.

Na categorização dos problemas levantados pelos professores, foram estabelecidos, pelos CPs, tópicos para o desenvolvimento dos encontros de formação do ano letivo que foram aprovados em reunião pedagógica com os professores. Ou seja, os professores participaram diretamente da decisão do que seria conteúdo da formação a ser construída pelos CPs e por eles, apontando problemas e depois confirmando se a categorização feita correspondia aos problemas que haviam sido elencados, para que finalmente fossem incluídos no plano de formação:

- a) **Conquista de motivação e interesse dos alunos**
- b) **Aspectos atitudinais dos alunos: resistência a regras, disciplina, falta de hábito de estudo e preconceitos.**
- c) **Didática e metodologia**
- d) **Disciplina**
- e) **Desenvolvimento de competências e habilidades**
- f) **Organização do tempo**
- g) **Estratégias de correção**
- h) **Incumbências burocráticas**
- i) **Inclusão**

Pode-se observar que essas categorias ocupam diferentes dimensões entre os saberes pedagógicos e específicos dos professores, o que podemos considerar como indicativo do conjunto de saberes diversos da prática profissional dos professores. A categorização permitia o agrupamento e o reagrupamento, de acordo com a intencionalidade de cada momento de formação e com o desenvolvimento do grupo de professores. Diante do ciclo de avanços e retomadas da metodologia de investigação temática, os CPs coordenaram um movimento de gestão concertada de participação.

Fotos 1 e 2: Investigação temática - problematização e sistematização

Fonte: acervo da autora

BARBIER (2013, p. 179-180) enumera, em capítulo de seu livro, tendências de evolução da formação de adultos. Dentre elas, a identificação de situações-problemas também consta como meio de “aumentar o peso do sentido e do significado da formação.”

O ano de 2015 e a opção dos segmentos de Ensino Fundamental 2 e Médio enquadram-se no segundo nível de participação definido por Beuret (2006), no tipo de interação horizontal de concertação. A metodologia de investigação temática deu voz aos professores e fez com que os CPs construíssem seus planos de formação *a posteriori*, partindo dos interesses individuais dos professores e deixando as questões construídas abertas, uma vez que se partia das diferentes visões para o estabelecimento de objetivos formativos.

O semestre se encerrou com a perspectiva de organização de um momento formativo ministrado por professores para professores. A intenção dos CPs era valorizar conhecimentos adquiridos por um grupo específico de professores e implementados como boas práticas nas turmas em que lecionavam, favorecendo as trocas entre pares, mediadas pedagogicamente por eles, CPs. Assim, essa proposta se apresentava como embrionária de uma nova transição: a passagem de uma proposta participativa de diálogo e cooperação para uma proposta colaborativa, em que CPs e professores se colocam em interação e aprendizagem, sem hierarquização de funções ou de conhecimentos. Conforme esclarece Beuret (2006), em processo participativo de gestão concertada, preservam-se as identidades dos indivíduos, mas estes

se colocam em interação horizontal com os demais participantes. Logo, CPs e professores continuariam a ser assim identificados, porém as descobertas pedagógicas de um ou mais professores passaram a legitimá-los, para ministrar uma formação para seu grupo de colegas, incluindo os CPs. Dessa forma, o plano participativo passava a permitir um nível de horizontalidade colaborativo em que os participantes poderiam alternar os papéis nos momentos formativos.

É importante acrescentar que, na gestão concertada que visa à construção coletiva de visões do grupo para se atingir um bem comum, pode haver, em alguns momentos, diálogo, consulta ou negociação. Essa dinâmica requer que o CP dê publicidade ao produto final do processo de planejamento da formação, ou seja, ao plano que será seguido ao longo do semestre. A decisão de se validar o plano de formação do 1º semestre de 2015, por parte dos CPs do Fund2 e EM, resultou em engajamento maior por parte dos professores como será demonstrado no próximo tópico.

4.2. Análise dos resultados a partir dos eixos de Marcelo (1999):

Conforme descrito no capítulo Metodologia, os quatro eixos propostos por Marcelo (1999) para a formação dos professores foram utilizados para estruturação dos referenciais teóricos no momento de análise deste capítulo. Para cada um dos títulos dos eixos de Marcelo, foi criado um subtítulo, que define que aspectos foram considerados por mim, ao analisar cada um deles. Por exemplo, como primeiro eixo de Marcelo (1999) temos: “conhecimento sobre desenvolvimento organizacional”. Proponho como subtítulo: “a gestão da participação dos professores pelos coordenadores”, ou seja, aquilo que será examinado como recorte, de acordo com os objetivos desta pesquisa (capítulo 1), na perspectiva do desenvolvimento organizacional.

4.2.1. Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional: a gestão da participação dos professores pelos coordenadores

Durante o percurso de realização das entrevistas, notei a necessidade de iniciar a análise das falas a partir do conceito de participação, pois todos os coordenadores afirmaram adotar planos de formação participativos e a maioria dos professores dos segmentos Ensino Fundamental 1, 2 e Médio não apenas afirmou conhecer o documento final que representa o plano de formação da coordenação pedagógica, como mencionou características importantes que denotam concepção construtivista na metodologia de organização desses grupos. Durante a escrita dessa dissertação, constatou-se que a participação como recurso metodológico consiste em escolha de modelo de gestão por parte da equipe pedagógica e, portanto, a análise foi trazida para a perspectiva do desenvolvimento organizacional, nesse primeiro tópico.

Gerir a participação é decidir como dar voz ao professor para que questões importantes concernentes à qualidade de ensino venham à tona. Assim, iniciarei a análise de trechos das entrevistas de professores e coordenadores que versam sobre a participação dos professores:

É uma proposta que se baseia em linhas gerais, não vou falar com profundidade, mas na tese do Construtivismo, onde o professor é um mediador, um orientador, um pedagogo, no sentido da palavra, na construção do conhecimento, onde o aluno é agente. O professor vai estabelecer esse link entre o conhecimento em si e, no caso, não só da descoberta como da construção dele. O professor atuando como mediador no sentido da palavra. (prof. João – Ensino Médio)

O mesmo professor considera-se agente participante do processo de formação, acreditando que seus interesses são contemplados na pauta formativa e se observando como um profissional em processo de renovação constante:

Sim. Eu me vejo como agente, participante. Existem debates, diálogos, é tudo conversado normalmente, há uma consultoria junto aos professores a respeito do que é melhor, do que é necessário em todos os sentidos pedagógicos, didáticos, para

que haja melhora. A opinião do professor é muito considerada, nesse sentido, uma vez que o professor está em contato com o aluno.

(...)

Esse ano me vi participante de um tipo de reciclagem. Não vou dizer de uma transformação, mas de uma renovação em vários aspectos do didatismo da sala de aula, no aspecto pedagógico também, a maneira de ensinar, estratégias que levem o aluno a ser agente de fato, construir conhecimento envolvendo tecnologias e outros conhecimentos que não envolvem tecnologias digitais, mas estratégias que tenham agregado nesse sentido. Então, estou passando por essa renovação também.

(prof. João – Ensino Médio)

Porém, foram constatadas diferenças metodológicas ao se confrontar os planos e as entrevistas dos coordenadores pedagógicos de cada segmento: no Ensino Fundamental 1, as coordenadoras definem o plano de formação com temas que, segundo elas, emanam dos professores, através de participação na modalidade diálogo e consulta. Isso se manteve no primeiro e no segundo momento da implementação da inovação, pois, mesmo ao se adotar uma nova metodologia para os momentos de formação – a tematização da prática – o tema a ser tematizado dizia respeito à avaliação, algo decidido pelas CPs, que abriram a participação aos professores, apenas via consulta. No Ensino Fundamental 2 e Médio, a partir do segundo momento da implementação, a participação se consolidou na construção do plano em si, que não foi um produto intelectual dos CPs e sim, uma construção coletiva com eleição de metodologia específica para esse fim: a investigação temática adaptada de Paulo Freire.

As falas de cada um dos sujeitos de pesquisa foram avaliadas de acordo com as formas de participação (Beuret, 2006). Essa decisão se efetivou como necessária e determinante da real análise a ser feita nesta pesquisa, pois os professores entrevistados iluminaram, com suas falas, as diferentes etapas de participação, conforme descrito no capítulo 2 desta dissertação, ao se descrever o contexto da pesquisa.

Diante disso, para se compreender e analisar o que os entrevistados entendiam como participação e de que forma consideravam que a exerciam, foram selecionados trechos importantes das respostas dadas à

questão que visava essa análise, e que foram dispostos em quadro utilizado para identificação das formas de participação (Apêndice B).

Na fala do professor João, do Ensino Médio, a participação aparece como algo genérico, em que a menciona sob diferentes formas:

*Eu me vejo como agente, participante. Existem debates, diálogos, é tudo conversado normalmente, **há uma consultoria junto aos professores a respeito do que é melhor, do que é necessário em todos os sentidos pedagógicos, didáticos, para que haja melhora.** A opinião do professor é muito considerada, nesse sentido, uma vez que o professor está em contato com o aluno. Então, eu me vejo como agente, sim, porque a nossa opinião é muito levada em conta, não é uma política unilateral. É tudo dialogado, sim.*

O mesmo é observado nas falas das professoras do Fund1 que evidenciam apenas participação vertical por meio de consulta. Destaque-se que duas das três professoras do Fund1 entrevistadas, dizem “receber” formação:

A coordenação sempre procura perguntar quais os nossos interesses.

*(...) Muitas vezes, a gente **recebeu** da coordenação aquilo, perguntando o que a gente tem de interesse.*

(professora Daniela, Fund1, manhã)

***A formação que a gente recebe** por parte dos coordenadores vejo que é muito participativa. (...)Elas realmente trazem alguma coisa que estão estudando ou algo que a gente solicitou como dificuldade nossa para estar melhorando e aí elas lançam questões.*

(professora Luiza, Fund1, tarde)

Elas sempre perguntam a nossa opinião, o que a gente acha. Eu me coloco bastante nas reuniões. Então, os professores da escola são sempre ouvidos(...) Tem algumas fichas avaliativas de como foi o semestre, sobre o que a gente pode estudar no semestre que vem, cursos que a gente pretende fazer, que a gente gostaria.

(professora Paula, Fund1, manhã e tarde)

No segundo quadro do apêndice B, em que foram agrupadas falas dos coordenadores pedagógicos sobre a mesma questão, a participação, podemos constatar correspondência no grupo do Fund1, pois as coordenadoras Nina e Brenda mencionam que seus professores sinalizam

demandas através de avaliações, documentos preenchidos no início ou ao longo do semestre, que são lidos por elas e interpretados para composição do plano de formação, ou em reuniões feitas para esse fim. Essas informações são somadas aos processos de autoformação das CPs e dispostas em plano de formação feito por elas. Logo, denota-se participação por meio de consulta, relação vertical, segundo Beuret (2006).

*(...) **uma avaliação que eles nos escrevam** enquanto dificuldades que eles sintam, enquanto necessidades que eles tenham, **são também pontos disparadores de reflexão para a gente montar um plano de formação.***

CP Nina (Fund1, manhã)

*O que a gente precisa estudar enquanto equipe, **a gente observa de fora a necessidade e também consulta os professores**, vê no que eles estão com dúvidas e querendo aprofundar o estudo. Trabalhamos em função desses temas que eles nos trazem. A gente faz algumas reuniões periodicamente, para eles irem elencando esses temas de acordo com as necessidades.*

CP Brenda (Fund1, tarde)

Por outro lado, nas entrevistas das professoras Mariana (Fund2) e Frida (Fund2 e EM), há trechos que evidenciam diferentes etapas e formas de participação:

***No primeiro semestre foi dividido, compartilhado conosco. Agora, a gente está caminhando junto e fazendo esse plano de acordo com os problemas que vão surgindo, a gente vai selecionando os casos.** Como nossos coordenadores fazem, **eles perguntam temas** que possam levantar hipóteses com os professores para poder trabalhar nas reuniões. Então, **eu me sinto participante, sim. Sempre temos que responder a questionários, fazer relatórios, estar sempre interagindo. Nunca é só coordenação, mas com professor junto participando da formação.** (...) Com os relatórios, as problematizações passadas em sala de aula, o que pode ser melhorado, o que deu certo, para compartilhar com os outros. É como participo das experiências em sala de aula, passando para **meus coordenadores** e para os outros professores também. (Mariana, Fund2)*

Mariana fala em um processo em que se caminha junto, usa expressões como “a gente” ou “meus coordenadores” em que evidencia a

horizontalidade do grupo e a união dos segmentos Fund2 e EM. Além da participação por consulta (questionários e relatórios), fala em interação e menciona a comunicação e partilha das experiências em sala de aula com colegas professores e coordenadores.

(...) na formação do ano passado e na desse ano, foi a primeira vez que eu me senti participante da formação enquanto uma opinião que é escutada e consultada. Até o ano passado, eu me sentia numa formação que chegava a um modelo pronto do Fundamental II e, muitas vezes, muitas coisas me interessavam, em outras coisas aquilo não me interessava, mas também nunca me senti com liberdade para falar que não gostei.

*(...) Do ano passado para cá, eu me sinto com liberdade para falar assim: olha, desse tema acho que não vou gostar muito. Esse ano, no médio, foi mais ainda assim; eu me sinto com liberdade para participar, dar opinião. **Acho nossa formação extremamente colaborativa.**(Frida, Fund2 e EM)*

A professora Frida finaliza esse trecho de sua fala, qualificando a formação ministrada no período de pesquisa, como colaborativa, diferente dos anos anteriores em que lecionou na escola e participou dos encontros de formação. Até esse ponto, seu discurso não se diferencia, por exemplo, do que foi mencionado pelos professores João (EM) e Paula (Fund1) quanto a uma referência à participação como diálogo, opinião. Apesar disso, ao contrário deles, consegue identificar um início, ou ao menos uma ampliação dos espaços de diálogo e manifestação de opinião, em relação a períodos anteriores. Deve-se considerar que, com oito anos de docência na escola, Frida é a professora mais experiente entre os professores do Fund2 e EM entrevistados e, portanto, participou de diferentes modelos de formação, o que possibilita que faça uma análise mais completa da inovação de proposta feita pelos CPs dos segmentos em que atua. Ao ser questionada quanto aos marcos de tempo que menciona, Frida descreve o processo de investigação temática implantado pelos CPs do Fundamental 2 e Médio em 2015, como metodologia que permitiu um novo estágio de participação:

(...) Temos a formação contínua ao longo do ano em nossas formações pedagógicas, que esse ano para mim foram as mais assertivas que a gente já teve, porque foram em cima de problemas nossos. Acho que, às vezes, temos formações excelentes, mas já me vi saindo de formações ótimas,

pensando: o que vou fazer com isso no que eu tenho em minha rotina de sala de aula?

(...) Nesse primeiro ano, que a gente tinha como estudar nosso problema, partindo do campo para uma teoria, foi muito importante essa troca. Primeiro o campo, depois a teoria. Acho que foi nosso ano mais assertivo de formação e reunião pedagógica.

Frida atribui valor à formação organizada a partir de problemas concretos, decisão tomada pelos CPs do Fund2 e Médio, ao proporem a investigação temática e o levantamento de problemas dos professores que foram categorizados para o plano de formação. A atribuição de valor por parte de Frida evidencia sua participação, a partir de um processo de significação atribuída à formação, por partir do que denominou como campo, para a teoria. A metodologia escolhida pelos CPs é voltada à questão da significação, por abrir espaço para as realidades dos sujeitos na pauta da formação, conforme podemos verificar em Freire (2005):

Faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não a podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do inverso.

(...) Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

(FREIRE, 2005, p. 111)

Essa visão também nos remete a Tardif (2006), pois o conjunto de problemas elencados pelos professores são representativos dos saberes que serão utilizados por eles em seu cotidiano, algo que será analisado no próximo item desse capítulo. Além disso, ao afirmar que “foi o ano mais assertivo”, Frida reforça o acerto dos CPs quanto à estratégia facilitadora da participação docente na elaboração do plano de formação.

O CP Paulo (Fund2), ao explicar a metodologia de investigação temática, explica que são feitos ajustes na proposta de formação, durante o

processo, mas destaca que isso é feito com a participação do professor. Enfatiza que o estabelecimento de ações por sua parte e da coordenadora do Médio deriva dessa participação. Logo, a gestão concertada, conceito de Beuret (2006) é identificada na fala do CP Paulo, pois as decisões dos CPs estão adaptadas às necessidades dos professores e as visões do coletivo incidem sobre um mesmo processo, a favor da formação em si, como objetivo comum.

A flexibilidade do planejamento, defendida na fala do CP Paulo, está presente no texto destacado no apêndice 1, quadro B, de comunicação entre ele e a CP do 9º ano e EM, esta pesquisadora, em combinados de elaboração de momento de formação:

*O importante, no meu ponto de vista, é conseguir compreender essa necessidade do professor e também ter essa flexibilidade para adaptar, em determinados momentos, as necessidades maiores que vão surgindo ao longo do trabalho. (...) Então, **o planejamento é feito de forma democrática, a partir dos problemas que os professores apontam, criamos um planejamento flexível**, uma vez que tenho de atentar as demandas que vão surgindo ou os problemas que já existem e precisam em determinados momentos serem trabalhados, mesmo de um planejamento já feito.*(CP Paulo, Fund2)

A pauta que discutiam versava sobre o tópico “Direito a não querer”, que emergiu de problemas apontados pelos professores referentes aos alunos que não querem estudar, por desinteresse, ou falta de motivação (no apêndice 1, quadro B, trecho de comunicação via e-mail de 26/03/2015, entre os CPs do Fund2 e EM e no apêndice 2, o documento na íntegra):

*(...) Como todos são textos rápidos, de duas páginas no máximo, eles leem em 10 minutos, discutem em mais 10 e escolhem 1 orador para socializar e debatermos. Antes disso, rapidamente, passamos um vídeo problematizador e retomamos de onde partiremos nessa quarta, lembrando os passos anteriores às últimas reuniões que dedicamos à análise de desempenho. O que acha? Dessa forma, **garantiríamos melhor a questão da problematização, da partilha em grupo e da construção coletiva.***

(Comunicação via e-mail entre os CPs Paulo e Alcielle)

O desinteresse dos alunos ou falta de motivação foi um dos problemas apontados pelos professores na etapa inicial da investigação temática e o tratamento metodológico proposto pelos CPs para esse item demonstra-se coerente com o cerne da própria metodologia escolhida.

A metodologia e organização do momento de formação tem atenção especial dos CPs para priorizar a problematização que, na metodologia freireana, é a culminância do processo de investigação temática. Porém, destaque-se que há um teorização proposta pelos CPs, ao escolherem leituras, um vídeo problematizador, debate e registro. A mudança em relação às propostas de formação, por temas escolhidos unilateralmente, que vemos em muitas das escolas, está no fato de não dirigirem o encaminhamento final, o “para onde se vai, onde se quer chegar”. No modelo de formação proposto pela CP Alcielle, esta pesquisadora, e pelo CP Paulo, essa construção fica sob a responsabilidade do grupo de professores, dando-lhes subsídios para reflexão, mas também autoria.

Por fim, conclui-se que a maior incidência de participação dada pelos formadores aos docentes se dá por meio de CONSULTA e DIÁLOGO no Fundamental 1 e DIÁLOGO e CONCERTAÇÃO no Fundamental 2 e Médio, quando os educadores passam a atuar em parceria e implementam a investigação temática como metodologia para os encontros de formação. A fala da professora Frida nos indica que a concertação permite o exercício da participação com autoria para definição do plano de formação em colaboração com os CPs. Essa possibilidade também amplia o sentimento de pertença a um projeto de formação, uma vez que há maior protagonismo docente. Esse atributo será examinado na perspectiva da profissionalidade no item 4.2.3.

4.2.2. Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular: a gestão do currículo da formação em relação ao currículo da escola e o professor como sujeito do conhecimento

Ao apresentar este eixo no capítulo de referencial teórico, já se notava a relevância que teria no processo de análise, pois a proposição de Tardif (2013, p.229) de que o professor é sujeito de conhecimento é por mim

vista, a partir dos achados de pesquisa, como pressuposto de que ele seja agente autoral e co-responsável pelo próprio processo de formação.

(...) considerar os professores como atores competentes, como sujeitos de conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino.

Diante disso, a participação de forma horizontal (CP gestor / professor co-autor) gera desenvolvimento de capacidades e, portanto, desenvolvimento profissional, por permitir que se defina quais serão os conhecimentos de base que têm prioridade como saberes docentes. Logo, processos de autoria docente que serão proporcionados e incentivados pelo CP em uma proposta de gestão participativa da formação são pressupostos para o desenvolvimento profissional. Esse movimento de profissionalização implícito na gestão concertada, nível de participação horizontal, é gerador de um processo volitivo (PLACCO e SOUZA, 2006 e MARCELO, 1999) que suscita a construção identitária (DUBAR, 2009), através de autoformação (PLACCO e SOUZA, 2006), em processo de autoria. Barbier (2013, p. 26-27) sintetiza a maioria desses conceitos ao definir o que seria formação de adultos:

Costuma-se falar em formação de adultos quando o público das ações de formação já dispõe de uma experiência profissional e/ou social, já está engajado pessoalmente em um caminho de construção de sua identidade profissional e social, e tende, ele mesmo, a completar suas atividades de formação em função dessa experiência e da representação que faz de suas atividades futuras, profissionais e sociais. Ou seja, quando ele está na posição de ator principal na construção de sua "identidade profissional e social".

Assim, buscou-se identificar a constituição dos saberes a serem estudados em formação e o processo de definição desses nos planos de formação dos CPs. Para se analisar esse item da pauta formativa, perguntou-se para os coordenadores sobre a existência de uma **metodologia de construção do plano de formação, critérios e como as demandas dos professores são agregadas nesse plano**. Para os professores, perguntou-se: **“a formação tem investido mais em conhecimentos específicos dos componentes curriculares, metodológicos ou didáticos?”**, para identificação dos conhecimentos que servem de base e das prioridades de

cada grupo, assim como se perguntou sobre a existência de interações nos momentos de formação para se verificar se havia uma rede de cooperação/colaboração construída a partir da formação. Questionamentos semelhantes são feitos por Tardif (2013, p. 245):

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

Diante disso, novamente, optou-se por evidenciar as informações, nas falas de professores e coordenadores, organizando-as em quadros (apêndice 3), o que nos permite localizar o quanto os saberes pedagógicos que compõem o saber docente precisam estar imbricados nos momentos de formação para ganharem significância para os professores.

A informação dos quadros A e B, do apêndice 3, confirma que conhecimentos didáticos e metodológicos preponderam na formação ministrada pelos CPs. Podemos constatar isso nas falas dos professores Luiza (Fund1, tarde), Paula (Fund1, manhã e tarde), Mariana (Fund2) e João(EM).

*Eu acho que **prepondera a parte do conteúdo, os conhecimentos curriculares, mas acho que esse até em menor quantidade do que a questão didática e metodológica.*** (Luiza, Fund1, tarde)

*Eu acredito que seja **mais didático e metodológico.** Acho que são nossas preocupações em como passar os conhecimentos e os conteúdos para as crianças.* (Paula, Fund1, manhã e tarde)

Eu acho que metodologia e um pouquinho de didática com a apresentação dos outros professores. (Mariana, Fund2)

***Acredito que metodológicos e didáticos.** Os curriculares têm sido trabalhados dentro de uma adaptação dessas metodologias de propostas didáticas.* (João, EM)

Novamente, nota-se como, entre os segmentos, há diferenças de percepções do processo de formação, pois a professora Daniela, do Fund1, manhã, foi a única a incluir, na sua avaliação da formação, momentos ministrados por formadores externos.

A professora Frida (Fund2 e EM), em sua fala, destaca mais uma vez o maior alcance da opção metodológica dos CPs do Fund2 e EM com a opção metodológica diferenciada para a formação:

Eu acho que temos todos, uma formação bem ampla, uma investigação curricular bem profunda.

(...) Sinto que há uma investigação e para mim esse foi nosso ponto forte do último ano, uma investigação na metodologia e na didática.

(...) Eu vejo espaço na nossa formação para a metodologia, para a didática e para componente curricular. Como esse ano a gente fez essa formação a partir do nosso campo, acho que contempla a todas as áreas.

A fala de Frida (Fund2 e EM) é importante para validar o processo formativo que vivencia nos segmentos em que atua, mas também para elucidar que, ao se partir do levantamento dos problemas dos professores, atingiu-se um conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores, conforme propõe Tardif (2006) como epistemologia da prática profissional. Outra leitura importante a ser feita é que a predominância dos tópicos de didática e metodologia tem relação direta com a inovação curricular adotada, pois, por si só, esta gerou demandas de aprendizagens nesta seara.

Frida também menciona: ***“sinto nos últimos anos a interação dos professores muito mais profunda do que era”***. Esse processo de investigação curricular não era alvo dos CPs do Fund2 e EM, mas o debate que emergiu dos momentos de formação ofereceu aos professores possibilidades maiores, como a mencionada por Frida, a **investigação** de seu próprio processo, do currículo que passaria a propor para suas turmas.

Ao se analisar as falas dos CPs, iniciamos com contradições presentes no discurso de Nina, CP responsável pelo Fund1, manhã. Inicialmente, menciona que os saberes metodológicos são abordados com menos força, o que se entende como menor ênfase no plano de formação. Justifica dizendo que os professores conseguem relacionar teoria e o que se espera da atuação docente e demonstra maior preocupação com os saberes específicos das áreas do conhecimento, os saberes curriculares. Porém, adiante, fala em escolha de recursos como saber pertinente à didática:

(...) a questão didática não só na formação do professor, como ele vai fazer suas inferências e reflexões, mas o tipo de recursos e estratégias que ele pode utilizar para trabalhar melhor determinado conteúdo em determinada área.

Tem que caber dentro dessa proposta metodológica da escola, que cabe no meu plano de formação, que cabe no plano de ensino do professor, que vai culminar com a prática na sala de aula.

A CP Nina percebe o encadeamento de pertinência que deve haver entre a proposta da escola, o plano de formação e o plano de ensino do professor. Porém, não observa que, ao se falar dessa coerência, necessariamente, é preciso abordar questões metodológicas.

A CP Brenda, que atua no mesmo segmento que Nina, distingue e justifica o porquê de diferentes predominâncias nos dois períodos em que se subdivide esta pesquisa. Esclarece que, no 1º momento, o ano de implantação da inovação, junto aos conhecimentos didáticos, o grupo incluiu na pauta de formação, conceitos, ou seja, conhecimentos específicos das quatro áreas de conhecimento (PCNs). No ano seguinte, mais seguros em relação ao currículo escolar do segmento, a pauta passou a compreender conhecimentos metodológicos e didáticos, considerando essa etapa como aprofundamento e aperfeiçoamento.

Falando de forma genérica, sem diferenciar ações diferentes entre os dois períodos da pesquisa, o CP Paulo destaca investimento maior em metodologia e didática, esclarecendo que os componentes curriculares foram trabalhados anteriormente. Como, no segundo momento da pesquisa, o 1º semestre de 2015, Fund2 e EM trabalharam em parceria, a fala de Paulo se estende para todo o grupo, algo que se confirma na análise das pautas dos encontros de formação.

Em encontro de formação dos segmentos Fund2 e EM, segundo registro analisado (ata da reunião pedagógica de 25/03 enviada aos professores – apêndice 4), a CP Alcielle - esta pesquisadora - e o CP Paulo narram o processo de reconstrução da trama conceitual dos conteúdos que emergiram dos problemas apontados pelos professores na investigação temática, assim como apresentaram duas propostas para o encontro de formação seguinte. A pauta se inicia retomando o processo metodológico de construção da própria formação e propõe como tarefa o estudo e planejamento

de situação didática. Na maioria das pautas dos segmentos do Fund2 e EM analisadas, tem-se a predominância de conhecimentos didáticos e metodológicos, como os professores apontaram em suas entrevistas. A dinâmica intelectual que essa prática requereu dos CPs foi facilitada pelo tempo de experiência da CP do 9º ano e EM - esta pesquisadora - que potencializou esse diferencial ao ter no colega CP do Fund2, parceria para planejamento e execução. Essa afirmação se torna relevante, pois o tempo de cinquenta minutos de cada encontro de formação era planejado pelos dois CPs em detalhes e a boa gestão do tempo permitia espaço para socialização, teorização, debate e registro das reflexões feitas.

4.2.3. Conhecimento sobre o professor e sua formação: *identidade profissional, autoria e corresponsabilidade em processos participativos de formação*

Após analisar os níveis de participação nos processos de formação dos professores nos dois momentos da implementação da inovação e verificar quais são os saberes privilegiados por professores e CPs nas pautas formativas (itens 4.2.1 e 4.2.2), faz-se necessário compreender como o professor faz adesão ao processo de formação proposto. Até este momento, enumerei em diferentes aspectos, como o ambiente de colaboração gestado no Fund1 e mais consolidado no Fund2 e EM, que permitiu um grupo mais participativo em um nível de gestão conjunta (CPs e professores) da própria formação e a gestão concertada (BEURET, 2006). Neste tópico, a análise se estenderá a outros aspectos incrementados pelo ambiente colaborativo: identidade, autonomia, autoria e corresponsabilidade.

As falas dos CPs e professores destacadas até aqui demonstram que há uma transformação não apenas do processo formativo, mas também dos sujeitos desses processos. Para analisar essa perspectiva da pesquisa, recorrerei principalmente a Tardif (2013) e Barbier (2013).

Ao analisar os processos de inovação na formação, também estamos a observar novas capacidades e atividades, uma vez que os CPs passaram a propor a socialização de práticas de salas de aula em formação,

apresentadas pelos próprios professores. Portanto, as práticas docentes derivadas dos processos de formação e sua relação com a inovação curricular nas práticas de sala de aula e no desenvolvimento profissional ampliaram o repertório pedagógico de todo o grupo de professores.

Logo, nesse momento, as questões ligadas à profissionalidade estarão presentes, conforme se elucida em Tardif (2013, p. 257):

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

Ao mencionar, mobilizar e construir saberes, é evidente que falamos de um processo que modifica aos sujeitos e, a partir deles, a prática. As modificações das estruturas dos processos formativos, ilustradas nas figuras do capítulo 3 desta dissertação, impactaram os sujeitos envolvidos, pois geraram engajamentos e, na sequência, maturação dos processos experienciados, alterações neles e em suas práticas, o que será detalhado no próximo item desta análise.

A colaboração entre CPs por meio de um planejamento único de objetivos de formação permitiu, por exemplo, que o segmento Fund1 transcendesse os níveis de participação consulta e diálogo, ao vivenciar uma formação de seus professores ministrada por outras professoras, do EM, mais experientes em um conhecimento específico. A verticalidade do processo formativo foi rompida – CPs formando professores – com uma proposta de horizontalidade – professoras formando professores. Essa análise partiu das falas de professoras do Fund1, ao responderem à questão: *“há interação entre os professores nos momentos de formação? De que tipo?”*. As falas dos professores sobre interação, foram organizadas no Apêndice F. Duas das três professoras entrevistadas destacaram, ao responderem sobre interação, o momento de formação ministrado por duas professoras do Médio. Esta inovação proposta na formação foi muito bem aceita pelo grupo do Fundamental 1, que aprendeu como usar um aplicativo para criação de avaliações com questões de múltipla escolha e como analisar os dados gerados automaticamente. Uma das professoras entrevistadas mencionou já

ter colocado o novo conhecimento em prática e pretender aplicá-lo em aula da semana seguinte:

Eu acredito nessa interação. A gente acaba formando grupos entre níveis de toda a escola, a gente acaba fazendo atividades onde um professor do Fundamental I pode passar as experiências do Fundamental II e assim por diante. Então, realmente nas formações está sempre todo mundo junto. (professora Daniela, Fund1, manhã)

(...) as professoras passaram esse conhecimento que nem sempre a gente está ali lidando, trabalhando com os menores. Hoje mesmo consegui montar uma atividade tranquila, foi rápido, vou tentar aplicar semana que vem. Dessa forma, a gente interage. Antes, eram mais professoras do Fundamental I, manhã e tarde. Agora, a gente está conseguindo conhecer e até ser amigo dos professores do Fundamental II e Médio. Isso eu acho bacana. (professora Luiza, Fund1, tarde)

Na rotina de planejamento da escola, há um momento de reunião entre segmentos no início do ano letivo. No histórico de anos anteriores, já houve temáticas ministradas por professores mais experientes a grupos de colegas professores, inclusive entre segmentos⁸.

No Fund2 e EM, viu-se que a colaboração entre os CPs que se uniram para um projeto de formação mais coeso e que partia de problemas reais dos professores, ensejou níveis de participação de maior horizontalidade, atingindo-se a concertação. Esse nível de participação aparece nomeado pelos professores João e Frida do EM, como **dialética**⁹:

Há interação, há muita troca de informação. Professores que têm investido em alguns aspectos, levado conhecimento de outros. ***Tem havido uma dialética*** nesse sentido, porque, naturalmente, a gente vai caminhar em caminhos não opostos, mas diferentes, com propostas alternativas, ideias que vão surgindo e esse momento semanal de debates e conversas por áreas, sobretudo, que a ideia de um acaba servindo para o outro, as propostas acabam funcionando, tendo um efeito quase semelhante dentro das disciplinas afins. Então, ***tem***

⁸ Informações recuperadas da experiência dessa pesquisadora, como membro da equipe pedagógica da escola.

⁹ Segundo Paulo Freire, dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 116).

surtido muito efeito isso, tem havido muita interação e agregação também de propostas, tem sido muito rico, muito prósperos esses momentos, com certeza. (professor João, EM)

No passado, como era uma formação mais fechada, existia uma interação, mas tímida, porque não tinha muito espaço. Como era uma coisa mais fechada, até o desenvolvimento dessa interação era difícil. (...) Não acredito em escolas sem vínculos, então acho que vínculo é fundamental para o desenvolvimento de qualquer coisa dentro de uma escola, então temos um corpo docente com esse vínculo e nossa interação agora, com essa formação mais aberta.

Eu acho que é uma relação dialética, acho que parte da necessidade dos dois grupos, no Fundamental II e no Ensino Médio. Acho que nós temos vários tipos de interações: específicas de geografia com geografia, geografia por área, temos as interações afetivas: gosto de trabalhar com você, então vamos interagir de tal forma o que nosso currículo pode vir a calhar de criar um movimento, porque você quer e gosta de trabalhar com aquele colega. Acho que temos interações extremamente pensadas e muito assertivas, de juntar grupos diferentes da escola. (professora Frida, EM)

Ambas as experiências descritas nas falas denotam um processo mais consolidado de participação, pois se fundam em maior autonomia docente, uma vez que os temas emergem de seus problemas. Relatam autoria efetiva: professores tomam o lugar de formadores de outros professores, uma alternância positiva de papéis e, como consequência, temos um ambiente de corresponsabilidade. A formação deixa de ser um processo de espera de um conhecimento que não se tem, que não é seu, para um processo de construção conjunta do porvir, daquilo que se almeja para todo um coletivo e que, simultaneamente, forma os sujeitos em suas individualidades. Essas percepções partem de dois professores de disciplinas da área de Humanas (Frida, Geografia e João, História) que enxergaram, no processo de investigação temática, uma concepção dialética. Assim como descrito pelas duas professoras do Fund1, ao citarem formação ministrada por professoras do EM, Frida e João apontam processos de interação e interdisciplinaridade.

Entendo que esse processo também atinge o nível da profissionalidade, pois se pode afirmar que se cria uma cultura de formação, como nomeia Barbier (2013), ao falar sobre a noção de capacidade nessa perspectiva:

A noção de capacidade e outras, como o célebre tríptico “saber, saber-fazer, saber-ser”, ou as noções de habilidades, atitudes ou aptidões, não têm como foco os saberes, mas os sujeitos em formação e as situações nas quais eles se encontram. A figura emblemática dessas culturas é a do “formador” e não a do professor; o formador é definido mais como um organizador de situações de aprendizagem do que como um detentor ou transmissor de saberes. Já o público-alvo é nomeado de forma “ativa”: “educando-se”. (Barbier, 2013, p. 23)

A implementação da inovação metodológica requereu mudanças e essas suscitaram nova construção do processo formativo e, conseqüentemente, dos sujeitos em formação, pois todos passaram a assim se constituírem, ao horizontalizarem o processo de formação em si. Há uma gradativa construção de um público-alvo ativo que se educa, como menciona Barbier (2013) e confirmamos nas falas João e Frida.

O novo ambiente, assim constituído, configura-se como ambiente de profissionalização, pois a perspectiva de trabalho como atividade que se faz e se realiza, mobilizando e construindo conhecimentos (BARBIER, 2013). Modificando-se os sujeitos, que se tornam co-responsáveis por um objetivo único de inovação, tem-se a modificação das práticas, algo que se tem como objetivo aprofundar no próximo item (eixo conhecimento sobre ensino), e adiante, em considerações finais, definir-se como itinerário metodológico construído por CPs e professores.

4.2.4. Conhecimento sobre ensino: *aprendizagens vividas em formação*

Ao apresentar os eixos de GARCIA (1999) nos referenciais teóricos, observei que este eixo, conhecimento sobre ensino, perpassava os demais. Porém, além desse entendimento, destacado em alguns trechos das colocações feitas nos itens analisados anteriormente, há outro exame a ser feito: aquilo que os sujeitos de pesquisa, CP e professores relatam como aprendizagens, assim como indicar um itinerário potencializador dos espaços de formação em um contexto de mudanças.

Para tanto, as últimas questões das entrevistas feitas com CPs e professores foram o alvo deste tópico de análise. Em especial, na entrevista dos CPs: “*Você observa avanços pedagógicos do grupo de professores que coordena que tenham vindo dos momentos formativos?*” e “*Em que você acha que sua atuação como formador contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?*”. Nas entrevistas dos professores, foram selecionadas as respostas às questões: “*Você já implementou alguma inovação às suas aulas, a partir de conhecimentos desenvolvidos em formação? Como fez isso?*” e “*Você acredita que a formação proposta pela escola contribua para o seu desenvolvimento profissional como docente? Por quê?*”.

Essas questões me levam a responder um dos objetivos específicos desta pesquisa: “*quais as práticas docentes derivadas dos processos de formação e sua relação com a inovação curricular nas práticas de sala de aula e no desenvolvimento profissional?*”

No apêndice G, estão organizadas as respostas dos professores referentes à implementação de inovações às aulas, a partir de conhecimentos desenvolvidos em formação. Todos os professores entrevistados apontaram algum exemplo de prática que passaram a adotar, inspirados em momentos de formação.

No grupo do Fund1, duas professoras exemplificaram com práticas vividas em período anterior ao analisado nessa pesquisa e, portanto, não relacionados à inovação curricular objeto deste estudo. Porém, não deixam de ser vivências importantes: uma prática aprendida pela professora Luiza, do Fund1, com a coordenadora do segmento anterior, a Educação Infantil e a ampliação do foco de atenção para um componente curricular da Matemática, destacada pela professora Paula, do Fund2:

A “coordenadora A”¹⁰, da Educação Infantil, falou para a gente sobre leitura compartilhada, aí falei: meu Deus, será que consigo fazer isso em minha sala de aula? Em vez de sala de aula, levei as crianças em um dia de biblioteca para a gente ler lá um livro que eu tinha escolhido. Eles falaram: mas você também escolhe livro? Eu achei isso bacana, uma coisa que é tão óbvia, mas consegui desenvolver uma coisa

¹⁰ Coordenadora A: referência à coordenadora da Educação Infantil, mencionada na entrevista, para que se preserve sua identidade.

que fazem no infantil e eu apliquei aqui, deu certo. (professora Luiza, Fund1, tarde)

*Um exemplo que eu dou foi na **nossa formação de matemática, onde foi falado muito de cálculo mental. Então, comecei a me preocupar mais com isso, em como trabalhar o cálculo mental entre as crianças do Fundamental I.** (professora Paula, Fund1, manhã e tarde)*

A professora Daniela, do Fund1, manhã e tarde, menciona a mudança de foco para a inserção do digital em sequências didáticas, a partir da inovação curricular. Demonstrou que, a partir da formação, conseguiu aliar, ao currículo do ano em que leciona, conhecimentos novos:

*Principalmente do ano passado para cá, **quando a gente teve a mudança do material**, ainda estou aprendendo muito principalmente com a parte tecnológica do uso do iPad, então as formações do ano passado, de tudo que a gente viu, nas próprias reuniões pedagógicas, me fazem mesmo **aplicar nas atividades com sequência didática digital. No semestre passado, eu fiz com as crianças.** Eles produziram toda uma sequência de atividades falando sobre a culinária brasileira. (professora Daniela, Fund1, manhã)*

O grupo de professores do Fund2 e EM se deteve no período de inovação estudado e exemplificou com propostas didáticas e metodológicas, que vimos no item 4.2.2., que foram o cerne da pauta de formação desses segmentos. A professora Mariana, do Fund2, relata que adotou uma prática socializada em formação, por uma professora do EM, com o objetivo de resolver um problema que possuía, o fato de seus alunos não fazerem tarefas. Observe-se que, como Mariana é uma professora com dois anos apenas de experiência, a interação entre professores, já abordada anteriormente (itens 4.2.1. e 4.2.2.) é fundamental para o aprimoramento de sua prática:

***Com a prática da professora A¹¹**, que falava que os alunos estavam desmotivados, sem muito interesse na área de biológicas, tentando resgatar esses alunos para ela, fazendo com que gostassem mais da disciplina, buscando cargos [profissões da área] e disciplinas voltadas à área dela. Aí ela criou o certificado para o aluno-destaque, para este se sentir motivado em querer. (...) Eu estava tendo muita dificuldade*

¹¹ Professora A: referência a professora do Ensino Médio, mencionada na entrevista, para que se preserve sua identidade.

*com meus alunos, porque não estavam fazendo as tarefas. (...) **Ao invés de eu punir aqueles que não faziam, tentei cativar aqueles que estavam apresentando as tarefas. Como ela criou o certificado do aluno-destaque em Biologia, eu criei para o de Matemática que fizesse todas as tarefas e eles ficaram empolgadíssimos. Até hoje, tem aluno que diz: “professora, meu certificado mandei enquadrar”.*** (professora Mariana, Fund2)

O professor João, do Ensino Médio, fala de nova abordagem que passou a utilizar ao trabalhar com filmes em suas aulas. O aprimoramento didático e metodológico que descreve explica-se na leitura das pautas de encontros de formação do Fund2 e EM que se fez na análise documental:

Já implementei uma nova forma de utilizar o suporte filmográfico. Até então eu utilizava o filme apenas como ilustração do conhecimento (...). Mas agora o suporte cinematográfico não tem sido utilizado só como uma proposta ilustrativa, mas também como uma proposta mediadora, que tem servido à interiorização do conhecimento e também da construção, o desenvolvimento dele, porque acho que uma coisa não exclui a outra. O filme é filho do tempo dele, por trás tem um debate, tem um conflito, ele está ilustrando não só o tema historiográfico, mas ele também está debatendo o tema histórico da época em que ele foi feito. Isso tem sido levado em consideração também. (professor João, Ensino Médio)

A professora Frida, como profissional mais experiente entre os professores do grupo do Fund2 e EM entrevistados, narrou, como exemplo, a inovação mais elaborada dentre as descritas. Com a inovação curricular e as mudanças no processo de formação ministrado pelos CPs Paulo e Alcielle - esta pesquisadora, Frida passa a aliar tecnologia às suas aulas, em processo criativo em que elabora nova organização curricular, com maior participação de seus alunos. Considere-se que, dentre os entrevistados, Frida menciona evolução entre situações didáticas planejadas, refletindo sobre sua própria prática e considerando homologia de processos entre a formação vivida e as práticas que aponta ter implementado em sala de aula:

No começo, tivemos várias formações sobre tecnologia e sempre selecionava algumas aulas na semana seguinte para ensinar aos alunos a mesma coisa que eu tinha visto. Eu selecionava alguma coisa importante e, na semana

seguinte, apresentava aquela plataforma aos alunos. (...) Então, com o tempo, eu cheguei mais à convicção de que o bom resultado de uma aula está muito ligado a se o aluno pode ser ouvido. (...) Nas reuniões, começamos a estudar como continuar tendo cuidado com o currículo, que é uma preocupação com a escola, mas como pegar esse componente curricular e usar dentro de uma ferramenta tecnológica. Foi o que tentei fazer.(...) Minha primeira ideia veio da formação. Comecei com o resumo, Google Drive foi a primeira coisa que conheci. Vim para outra formação que conhecia outra coisa, daí pensava que dava para juntar isso com isso e montar um componente curricular. Então, não tive a ideia e encontrei a resposta na formação. Saía da formação e eu tive a ideia. (professora Frida, Fund2 e EM)

As mudanças nas práticas docentes também foram percebidas pelos CPs. As falas de Nina (Fund1, manhã), Brenda (Fund1, tarde), Paulo (Fund2) e a análise documental da CP do 9º ano e EM - esta pesquisadora - foram organizadas no quadro B do apêndice 4.

A CP Brenda (Fund1, tarde) e o CP Paulo (Fund2) referem-se às interações entre professores a partir de socializações feitas em formação, como meio determinante de avanço pedagógico. Porém, Brenda destaca que tematizações da prática, metodologia descrita anteriormente como facilitadora do estudo teórico e metodológico de uma prática docente, têm sido, em si mesmas, reveladoras de fazeres docentes que se aprimoraram:

Principalmente, quando existe a tematização da prática. Quando o colega mostra seu trabalho, isso fica muito mais motivador, aguça nos demais a vontade de aplicar aquela prática que a professora usou. Quando vem do colega e é uma coisa horizontal, eu acho que fica mais evidente ainda a execução. A pessoa toma para si o conhecimento do colega e põe na sua prática. Como os temas são levantados por eles, na grande maioria, então é uma coisa que está motivando. O tempo todo eles estão ali se retroalimentando. É uma coisa que, quando quero aprender, vem e eles acabam interiorizando de forma natural. (CP Brenda, Fund1tarde)

Brenda, ao final da sua fala, nos traz um elemento importante: a tematização, como metodologia, permite que o professor proponha um tema de estudo e reflexão para a formação. Como vimos anteriormente, no capítulo de Contexto da Pesquisa, essa metodologia ampliou o processo de horizontalização para gestão mais participativa no grupo do Fund1. Além disso,

em análise documental de pauta de tematização, selecionada por Brenda, pode-se constatar, em registro feito pela professora, primor nas etapas de elaboração da proposta em si que reúne conhecimentos específicos do ensino de Língua Portuguesa, didáticos e metodológicos (apêndice 5).

O CP Paulo, do Fund2, assim como a CP Brenda, destaca a troca de experiências, entre professores, como gatilho para os avanços pedagógicos em geral:

Com esse formato de proposta da reunião de formação é muito legal, porque a todo momento você está trazendo um debate, com experiências dos professores em sala de aula. A gente toma como exemplo o trabalho de um professor, que traz a vivência dele para os demais e isso pode servir de “start” para que o outro comece a planejar ações ou fazer uma reflexão daquilo que ele pode trazer para a disciplina dele o que não tinha pensado. Foram vários momentos ao longo do ano em que pudemos identificar que experiência trabalhada na formação serviu de disparador para outro profissional rever a prática dele, rever a possibilidade de abordagem e ter um avanço naquilo em que sentia dificuldade.

A CP Nina faz um relato de diferentes situações em que constata avanços dos professores de seu segmento, não os atribuindo apenas aos momentos de aula, mas também ao planejamento das professoras:

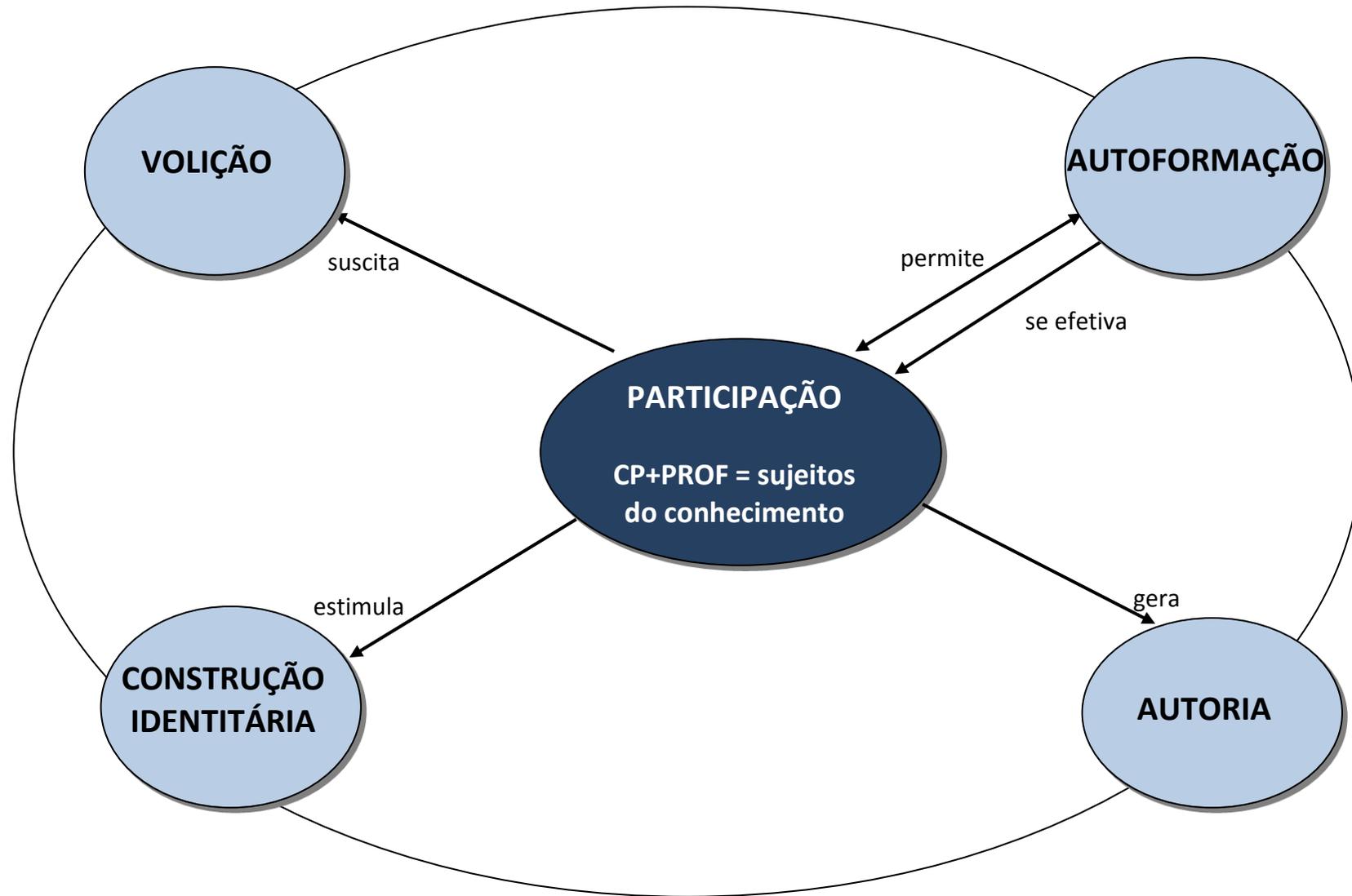
*Sim, esse avanço eu sinto que existe e esse apontamento a mim, de repente, fica mais evidente, no momento em que observo o próprio planejamento do professor. Então, quando ele pensa no semanário, numa aula específica, quando ele coloca para mim quais textos vai utilizar para estimular aquele aluno, qual referência ele buscou para aquela aula ou que experiência de laboratório ele considera mais efetiva, aí sinto que tem a ver com o repertório trabalhado em uma formação ou na avaliação que venha reelaborada, que você percebe a mudança de estrutura naquela avaliação, de repente, a gente sente que faz parte de uma formação que foi trabalhada. A atuação em sala entra já como se tivesse mais subjetivo, **uma vez que o professor compreende a intenção da formação, ele consegue ir mudando aos poucos a sua atuação** até chegar no momento de um registro, que é o pensar antes e o pensar depois do que se espera dele, docente, na sala.*

A minha percepção, como CP do 9º ano e EM, e pesquisadora, é de que a união dos grupos de professores do Fund2 e EM em um mesmo

projeto de formação ampliou a heterogeneidade dos saberes docentes. Logo, o conteúdo da formação se tornou vasto e os níveis de participação e interação estabelecidos, conforme visto nos itens anteriores, permitiu um leque de inovações bastante interessante. Os CPs Paulo e Brenda corroboram com essa percepção em trechos de suas falas e os destaques feitos das respostas dos professores nos apresentam uma diversidade de conhecimentos novos implementados que emergiram da soma de diferentes fatores já vistos: conhecimentos específicos, didáticos e metodológicos, mas também identidade em relação à proposta de formação, ao grupo e à escola, em um ambiente participativo de autoria e corresponsabilidade.

A figura 6 é uma representação da rede de colaboração gestada via metodologia participativa de investigação temática adotada pelos CPs de Fund2 e Médio e outras, como a tematização da prática, escolha do grupo do Fund1. A participação se constitui e é constituída por diferentes aspectos, conforme descrito anteriormente. Colocados em relação, pelos CPs, surge um ciclo de autoria do professor junto aos seus coordenadores, ambos como sujeitos ativos dos conhecimentos construídos.

Figura 6 - A participação e o ciclo de autoria



Considerações finais: o itinerário metodológico

A gestão metodológica da formação dos professores como sujeitos do conhecimento

Após a análise e reflexões com os autores selecionados na bibliografia desta dissertação, considero que a opção metodológica dos coordenadores pedagógicos por uma formação participativa criou um ambiente favorável às inovações adotadas na escola. O processo de transição vivido firmou, em processos volitivos, as pertencças dos professores ao longo de suas trajetórias de constituição identitária e também de estabelecimento de vínculos com a própria formação e com seus CPs, como seus formadores. Ou seja, quando os professores percebem suas necessidades contempladas no plano de formação e participam ativamente da construção deste plano, tornam-se co-autores, com seus coordenadores pedagógicos, como aconteceu com a professora Frida, do Fund2 e EM. Ao estabelecerem vínculos de participação em nível horizontal, como ocorreu com as professoras do EM, que ministraram formação para colegas do Fund1 (ver p. 70), reforçam o sentimento de pertença ao seu grupo e, portanto, suscitam voluntariamente novas atribuições em seus processos de formação e nas situações didáticas que planejam para suas aulas, em parceria com seus CPs. Esse clima organizacional certamente foi favorável à implementação exitosa da inovação curricular, pois trouxe, para o currículo da formação, as dificuldades encontradas pelos professores em suas salas de aula e levou de volta para estas mesmas salas de aula, mudanças, inovações. Portanto, os CPs conseguiram criar situações pré-ativas de planejamento e pós-ativas de revisão e ajustes (MARCELO, 1999), conforme menciona o CP Paulo:

Até para não ficar unilateral, acho que o grande segredo desse trabalho que a gente está desenvolvendo esse ano é a participação efetiva dos professores. Então, nada melhor que, dentro do processo, os professores apontem onde estão com mais necessidade. Muitas vezes, dentro do cronograma que a gente faz, a partir do que eles levantaram, tem coisas que são

mais imediatas, surgem no percurso e precisam de atenção maior, há o remanejamento. Paulo (CP do Fund2)

A investigação temática, metodologia escolhida pelos CPs do Fundamental 2 e Médio, permitiu uma ampliação do alcance da formação realizada. Ao partir de perguntas, provocou e trouxe para a aprendizagem do grupo, a subjetividade de cada professor. Placco e Souza (2006, p.46) criam metáfora bastante elucidadora dos papéis de coordenadores pedagógicos e professores nesse modelo de formação:

O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. Ensinar, nessa concepção, significa ser capaz de conhecer e evidenciar os saberes que cada um dos professores traz consigo, auxiliando-os a articulá-los com o conhecimento novo, abrindo, acolhendo e propiciando novas sínteses.

Por fim, conclui-se que o processo é favorável ao desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Tardif (2013) e Barbier (2013), pois os CPs atuaram como mediadores e construtores de sentido, algo atestado pelos professores.

(...) conhecendo já suficientemente as situações em relação às quais a formação é construída, principalmente as ações de aperfeiçoamento profissional, os adultos são capazes de intervir na análise das necessidades, na definição de objetivos e projetos e nas avaliações, mesmo que haja um equilíbrio de poder importante atuando nesse nível.

(Barbier, 2013, p. 27)

Além disso, apesar de não ser objetivo investigativo desta pesquisa, os dados evidenciam que todos os CPs também estão em processo de desenvolvimento profissional ao se reinventarem como formadores. A proposta é modificadora de todos os sujeitos – formadores e formandos; afinal os papéis de alternam ou mesmo se colocam em simultaneidade, em colaboração.

Desta forma, encerro essa dissertação, acentuando diretrizes de um itinerário dinâmico para a formação participativa, proporcionado pelo coordenador pedagógico, ao escolher uma metodologia ajustada a esse propósito. A imagem que se deixa é de ciclo, com constantes retomadas para problematização e replanejamento, não mais um processo sequencial, concepção de formação em que o CP funcionava como assessor mais competente que o professor. Que os coordenadores sintam-se empoderados não por suas funções, mas pela maestria de propostas de formação que enxerguem a riqueza dos “eus” dos grupos de professores que coordenem. Que saibam colocá-los em movimento, que estabeleçam pontes para construção coletiva.

Nesta perspectiva, muitos itinerários participativos podem ser propostos por outros CPs e pesquisadores que me sucederem. Defendo que, em Educação, se cresça em espiral ascendente, movimento que gera maior visibilidade dos passos dados e maior consolidação das práticas já sedimentadas. Que sejamos muitos nesta espiral e que conquistemos muitos outros conosco, pois apenas com muitos sujeitos colocando em interação a heterogeneidade de saberes que possuem, em favor de objetivos comuns, poderemos imprimir mudanças significativas no contexto nacional de educação de nosso país, que tanto requer de nós e de nossas escolas.

Referências bibliográficas

BARBIER, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios.** Brasília: Liber Livros, 2013.

BEAUD, Michel. **A arte da tese: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado.** Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BEURET, Jean-Eudes. **La Conduite de la concertation: por la gestion de l'environnement et le partage des ressources.** Paris: L'Harmattan, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

COITÉ, Simone Leal Souza. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2011.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, R. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVEIA, Beatriz. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP- São Paulo, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

MURAKAMI, Haruki. **Sono**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Normas para publicação da UNESP, volume 1 ao 4 – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento dos professores**. Curitiba, Revista Diálogo Educação, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, Acielle. **A aprendizagem cooperativa na recuperação contínua de alunos do Ensino Médio**. Monografia de especialização *lato sensu*, apresentada ao Centro Universitário Salesiano – UNISAL e à Universidade Católica de Brasília, 2009.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES NÓVOA, C. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**; tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

URZETTA, F e CUNHA, C. **Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente**. *Ciência Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

APÊNDICE A) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto nº 93.933 de 14/01/87; resolução CNS nº 196/96)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa, a qual você foi convidado a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la.

Espera-se através deste, possibilitar-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que a sua participação envolverá. Se você deseja mais detalhes sobre algo mencionado aqui ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar.

Por favor, leia cuidadosamente esse formulário e as informações aqui contidas.

Título do Projeto: A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações

Pesquisadora: Alcielle dos Santos

Procedimento:

Os dados que se pretende coletar referem-se à entrevista que será realizada com coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental 1, 2 e Médio, com emprego de roteiro semi-estruturado, disponível para sua apreciação. A entrevista será gravada, para posterior transcrição e tratamento dos dados, em princípio durante um único encontro. Se houver necessidade, realizar-se-ão entrevistas recorrentes, visando garantir a fidedignidade do estudo.

Risco ou desconforto: não há risco associado a esta entrevista, mas se em algum momento, você sentir-se desconfortável, pode solicitar o encerramento da entrevista.

Sigilo:

Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo.

Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados e em caso algum, os nomes dos participantes constarão de eventuais publicações.

Consentimento:

A sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente. Indica também que leu e entendeu as informações contidas neste formulário. Você é livre para se recusar a responder a específicos itens ou questões durante a entrevista. Você é livre para desistir de ser participante do estudo em qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Sinta-se livre para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Se você tem outras questões que concernem a este estudo, por favor, pergunte ao pesquisador.

Uma cópia deste consentimento será entregue ao participante da pesquisa.

Participante

Data

APÊNDICE B) QUADRO GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO SEGMENTO	TEMPO LECIONANDO NA ESCOLA	RESPOSTAS SOBRE PARTICIPAÇÃO FALAS QUE EXEMPLIFICAM	ANÁLISE: Quais as formas de participação as falas indicam?
DANIELA FUND1 (M)	45 anos	25 anos	9 anos	<i>A coordenação sempre procura perguntar quais os nossos interesses. (...) Muitas vezes, a gente recebeu da coordenação aquilo, perguntando o que a gente tem de interesse. Uma época até a gente trabalhou com a questão da avaliação, uma questão bem legal também sobre isso, que faz com que a gente se interesse mais e busque mais informações. Foi sugerido, mas o grupo também participou dando opinião, dizendo ser realmente de interesse de todos.</i>	CONSULTA , mediante levantamento de interesses junto aos professores.
LUIZA FUND1 (T)	37 anos	15 anos	15 anos	<i>A formação que a gente recebe por parte dos coordenadores vejo que é muito participativa. (...)Elas realmente trazem alguma coisa que estão estudando ou algo que a gente solicitou como dificuldade nossa para estar melhorando e aí elas lançam questões.</i>	DIÁLOGO , mediante atendimento de solicitações
PAULA FUND1 (M/T)	33 anos	15 anos	15 anos	<i>Elas sempre perguntam a nossa opinião, o que a gente acha. Eu me coloco bastante nas reuniões. Então, os professores da escola são sempre ouvidos(...) Tem algumas fichas avaliativas de como foi o semestre, sobre o que a gente pode estudar no semestre que vem, cursos que a gente pretende fazer, que a gente gostaria. Então, nós estamos sempre escutando o que a gente pensa e o que conversamos entre nós, professores, para sugerir à equipe técnica e ver se é possível ou não.</i>	CONSULTA , mediante levantamento de interesses junto aos professores.
MARIANA FUND2	25 anos	5 anos	2 anos	No primeiro semestre foi dividido, compartilhado conosco. Agora, a gente está caminhando junto e fazendo esse plano de acordo com os problemas que vão surgindo, a gente vai selecionando os casos. <i>Como nossos coordenadores fazem, eles perguntam temas que possam levantar hipóteses com os professores para poder trabalhar nas reuniões. Então, eu me sinto participante, sim. Sempre temos que responder a questionários, fazer relatórios, estar sempre interagindo. Nunca é só coordenação, mas com professor junto participando da formação.</i> <i>(...) Com os relatórios, as problematizações passadas em sala de aula, o que pode ser melhorado, o que deu certo, para compartilhar com os outros. É como participo das experiências em sala de aula, passando para meus coordenadores e para os outros professores também.</i>	CONCERTAÇÃO CONSULTA DIÁLOGO

JOÃO EM	37 anos	9 anos	5 anos	<p><i>Eu me vejo como agente, participante. Existem debates, diálogos, é tudo conversado normalmente, há uma consultoria junto aos professores a respeito do que é melhor, do que é necessário em todos os sentidos pedagógicos, didáticos, para que haja melhora. A opinião do professor é muito considerada, nesse sentido, uma vez que o professor está em contato com o aluno. Então, eu me vejo como agente, sim, porque a nossa opinião é muito levada em conta, não é uma política unilateral. É tudo dialogado, sim.</i></p>	<p>CONSULTA e DIÁLOGO</p>
FRIDA FUND2 e EM	27 anos	9 anos	8 anos	<p><i>Vivi todas as possíveis fases de formação na escola. No Fundamental 2, no último um ano e meio, na formação do ano passado e na desse ano, foi a primeira vez que eu me senti participante da formação enquanto uma opinião que é escutada e consultada. Até o ano passado, eu me sentia numa formação que chegava a um modelo pronto do Fundamental II e, muitas vezes, muitas coisas me interessavam, em outras coisas aquilo não me interessava, mas também nunca me senti com liberdade para falar que não gostei. Durante muito tempo eu me senti assim. (...) Temos a formação contínua ao longo do ano em nossas formações pedagógicas, que esse ano para mim foram as mais assertivas que a gente já teve, porque foram em cima de problemas nossos. Nesse primeiro ano, que a gente tinha como estudar nosso problema, partindo do campo para uma teoria, foi muito importante essa troca.</i></p>	<p>CONSULTA CONCERTAÇÃO</p> <p>Com mudança de plano pré-definido pelos CPs para plano construído coletivamente.</p>

QUADRO GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS:

NOME (todos fictícios)	IDADE	SEGMENTO	TEMPONA COORDENAÇÃO DA ESCOLA	RESPOSTAS SOBRE PARTICIPAÇÃO FALAS QUE EXEMPLIFICAM	ANÁLISE: Quais formas de participação as falas indicam?
NINA	33 anos	Fund1 manhã	5 anos	<i>Por exemplo, uma avaliação que eles nos escrevam enquanto dificuldades que eles sintam, enquanto necessidades que eles tenham, são também pontos disparadores de reflexão para a gente montar um plano de formação. Mas também vem de encontro com isso que coloquei no começo, o que a gente como coordenadora tem de leitura do todo para inserir junto ao que o professor precisa de ganho para ele, de repertório, subsídios, troca de boas práticas, reflexão sobre processos de avaliação. Tudo o que faz parte, de repente, do contexto e que a gente precisa melhorar.</i>	CONSULTA e processos de AUTOFORMAÇÃO DA CP
BRENDA	51 anos	Fund1 tarde	3 anos	<i>Alguns temas, a gente¹² elege como principais. O que a gente precisa estudar enquanto equipe, a gente observa de fora a necessidade e também consulta os professores, vê no que eles estão com dúvidas e querendo aprofundar o estudo. Trabalhamos em função desses temas que eles nos trazem. A gente faz algumas reuniões periodicamente, para eles irem elencando esses temas de acordo com as necessidades. Conforme as coisas vão surgindo, eles sabem que teremos um encontro para estabelecer essa organização de estudo.</i>	CONSULTA e processos de AUTOFORMAÇÃO DA CP
PAULO	34 anos	Fund2	2 anos	<i>O grande segredo desse trabalho que a gente está desenvolvendo esse ano é a participação efetiva dos professores. O importante, no meu ponto de vista, é conseguir compreender essa necessidade do professor e também ter essa flexibilidade para adaptar, em determinados momentos, as necessidades maiores que vão surgindo ao longo do trabalho. (...) Então, o planejamento é feito de forma democrática, a partir dos problemas que os professores apontam, criamos um planejamento flexível, uma vez que tenho de atentar as demandas que vão surgindo ou os problemas que já existem e precisam em determinados momentos serem trabalhados, mesmo de um planejamento já feito.</i>	CONCERTAÇÃO e CONSULTA

¹² Adiante na entrevista, a CP Brenda, esclarece que ao dizer “a gente”, refere-se à CP da manhã com quem trabalha em parceria: “Quem é a gente? Sou eu e a coordenadora do período da manhã, trabalhamos em conjunto.”

ALCIELLE	38 anos	9º ano Fund2 e Ensino Médio	8 anos	<p>DOCUMENTO: comunicação via e-mail com CP Paulo – planejamento de encontro de formação:</p> <p>Oi Paulo</p> <p>Como o jogo do time local com o pó de arroz não me atraiu em nada (rs!), produzi uma proposta para a reunião de quarta. Como não localizei o texto da Rosely Sayão, apesar de percorrer todo o blog dela, comecei a ler outros textos na Internet e pensei em algo maior: selecionei cinco diferentes textos que distribuiríamos estrategicamente em grupos - alguns textos parecem ter sido escritos para alguns professores, veja se acontece com você...</p> <p>Como todos são textos rápidos, de duas páginas no máximo, eles leem em 10 minutos, discutem em mais 10 e escolhem 1 orador para socializar e debatermos.</p> <p>Antes disso, rapidamente, passamos um vídeo problematizador e retomamos de onde partiremos nessa quarta, lembrando os passos anteriores às últimas reuniões que dedicamos à análise de desempenho. O que acha?</p> <p>Dessa forma, garantiríamos melhor a questão da problematização, da partilha em grupo e da construção coletiva.</p> <p>Estou enviando todo o material para você, mas é evidente que é para olhar na quarta, a menos que fique curioso...</p> <p>Abs, Alcielle.</p>	CONCERTAÇÃO
----------	------------	-----------------------------------	--------	---	-------------

APÊNDICE C: Comunicação via e-mail entre CP do Fund2 e CP do Médio

Reunião pedagógica de quarta - 22/04 (já que o time local não me interessa, rs!)

1 mensagem

Alcielle dos Santos

19 de abril de 2015 20:56

Para:

Oi

Como o jogo do time local com o pó de arroz não me atraiu em nada (rs!), produzi uma proposta para a reunião de quarta. Como não localizei o texto da Rosely Sayão, apesar de percorrer todo o blog dela, comecei a ler outros textos na Internet e pensei em algo maior: selecionei cinco diferentes textos que distribuiríamos estrategicamente em grupos - alguns textos parecem ter sido escritos para alguns profs, veja se acontece com você...

Como todos são textos rápidos, de duas páginas no máximo, eles leem em 10 minutos, discutem em mais 10 e escolhem 1 orador para socializar e debatermos.

Antes disso, rapidamente, passamos um vídeo problematizador e retomamos de onde partiremos nessa quarta, lembrando os passos anteriores às últimas reuniões que dedicamos à análise de desempenho. O que acha?

Dessa forma, garantiríamos melhor a questão da problematização, da partilha em grupo e da construção coletiva.

Estou enviando todo o material para você, mas é evidente que é para olhar na quarta, a menos que fique curioso...

Abs, Alcielle.

6 anexos

 22abr_slides_Direito a não querer _TEMAS - Motivação e Interesse.pptx
103K

 TEXTO1 - Como Superar o Desânimo e Desconforto para Estudar.docx
15K

 TEXTO 2 - Como Estudar Matérias Difíceis.docx
17K

 TEXTO 3 - Motivação para estudar.docx
204K

 TEXTO 4 - Aluno bagunceiro em sala de aula é o que perturba o andamento da aula.docx
15K

 TEXTO 5 - O especialista responde.docx
16K

APÊNDICE D) CONHECIMENTOS MAIS PRESENTES NAS PAUTAS FORMATIVAS - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

NOME (todos fictícios) SEGMENTO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO SEGMENTO	TEMPO LECIONANDO NA ESCOLA	RESPOSTAS SOBRE <u>CONHECIMENTOS MAIS PRESENTES NAS PAUTAS FORMATIVAS</u> FALAS QUE EXEMPLIFICAM	ANÁLISE: Quais os saberes com maior investimento na formação?
DANIELA FUND1 (M)	45 anos	25 anos	9 anos	<i>Eu acho que tem uma mescla aí de conhecimentos, porque a gente tem participado de tantas formações em tantos assuntos, com tantos palestrantes tão bons.</i>	ESPECÍFICOS, DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS
LUIZA FUND1 (T)	37 anos	15 anos	15 anos	<i>Eu acho que prepondera a parte do conteúdo, os conhecimentos curriculares, mas acho que esse até em menor quantidade do que a questão didática e metodológica. (...)O curricular é muito formal, não que não seja importante, lógico que é, vai dar base para a gente desenvolver os conteúdos, a didática, mas acho que, no dia a dia, a gente sente falta de didática e metodologia.</i>	DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS
PAULA FUND1 (M/T)	33 anos	15 anos	15 anos	<i>Eu acredito que seja mais didático e metodológico. Acho que são nossas preocupações, em como passar os conhecimentos e os conteúdos para as crianças. Então, acredito que sejam mais esses dois: didático e metodológico.</i>	DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS
MARIANA FUND2	25 anos	5 anos	2 anos	<i>Eu acho que metodologia e um pouquinho de didática com a apresentação dos outros professores. Eu sinto falta dessa reunião, assim, diária, para poder discutir uma parte de exatas, que deu certo, para que eu possa implementar. Como a formação engloba todos os professores, às vezes não dá só para ter um olhar para as exatas ou só para humanas, biológicas, então fica complicado nesse sentido, mas as de metodologia e didática dão apoio sim, mesmo porque já implementei algumas coisas que foram pautadas em reunião</i>	DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS
JOÃO EM	37 anos	9 anos	5 anos	<i>Acredito que metodológicos e didáticos. Os curriculares têm sido trabalhados dentro de uma adaptação dessas metodologias de propostas didáticas</i>	DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS
FRIDA FUND2 eEM	27 anos	9 anos	8 anos	<i>Eu acho que temos todos, uma formação bem ampla, uma investigação curricular bem profunda. (...) Sinto que há uma investigação e para mim esse foi nosso ponto forte do último ano, uma investigação na metodologia e na didática. (...) Eu vejo espaço na nossa formação para a metodologia, para a didática e para componente curricular. Como esse ano a gente fez essa formação a partir do nosso campo, acho que contempla a todas as áreas.</i>	ESPECÍFICOS, DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS

QUADRO CONHECIMENTOS MAIS PRESENTES NAS PAUTAS FORMATIVAS - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS

NOME (todos fictícios)	IDADE	SEGMENTO	TEMPORALIDADE COORDENAÇÃO DA ESCOLA	RESPOSTAS SOBRE CONHECIMENTOS MAIS PRESENTES NAS PAUTAS FORMATIVAS FALAS QUE EXEMPLIFICAM	ANÁLISE: Quais os saberes com maior investimento na formação?
NINA	33 anos	Fund1 manhã	5 anos	<p><i>Teoricamente, acho que o metodológico é o que entra, para mim, com menos força, porque eles compreendem mais e conseguem relacionar mais essa parte da teoria e do que se espera da atuação docente na escola. Poucos precisam de um ajuste mais efetivo. Agora, a questão de alinhar o conhecimento das áreas é algo bastante forte, até porque como a gente está falando de professor polivalente, eles não são especialistas em área nenhuma. Eles trabalham com o conteúdo de todas as disciplinas e isso favorece por um lado, mas te desfavorece por outro. (...)A questão da didática envolve, inclusive, os recursos. Que recursos pode utilizar a favor dele que seja além do material, porque às vezes, mesmo sendo um recurso, ele nem é o melhor naquele momento. Então, a questão didática não só na formação do professor, como ele vai fazer suas inferências e reflexões, mas o tipo de recursos e estratégias que ele pode utilizar para trabalhar melhor determinado conteúdo em determinada área.</i></p> <p><i>Tem que caber dentro dessa proposta metodológica da escola, que cabe no meu plano de formação, que cabe no plano de ensino do professor, que vai culminar com a prática na sala de aula.</i></p>	<p>Todos três – ESPECÍFICOS, DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS são mencionados em trechos que se contrapõem</p>
BRENDA	51 anos	Fund1 tarde	3 anos	<p><i>Ano passado, a gente estudou muito em relação à didática e a conceitos, porque foi quando entrou material novo. Todos nós, a equipe de coordenação e os professores, precisávamos dar conta desse material, porque a gente não tinha conhecimento dele o ano todo na prática, então a gente precisou focar muito nisso. Esse ano, como está garantido, com poucas mudanças em relação ao currículo todo, a gente está mais no metodológico e na didática, que a gente está aprofundando e melhorando o que a gente conhece do material didático que a gente usa.</i></p>	<p>1º momento: DIDÁTICOS E ESPECÍFICOS</p> <p>2º momento: METODOLÓGICOS e DIDÁTICOS</p>
PAULO	34 anos	Fund2	2 anos	<p><i>Nesse momento, a gente tem investido mais na questão da metodologia e da didática, até porque a escola já fez um trabalho com os componentes curriculares muito bem efetivado. Dentro desse ponto de vista, metodologia e didática tem sido mais urgente nesse momento.</i></p>	<p>DIDÁTICOS e METODOLÓGICOS</p>

ALCIELLE	38 anos	9º ano Fund2 e Ensino Médio	8 anos	<p>Equipe e professores</p> <p>Na reunião pedagógica de hoje, concluímos o processo de investigação temática com a validação da programação de conteúdo dos próximos encontros de formação - reuniões pedagógicas de março a junho. Esse processo exigiu arranjos e debate entre nós coordenadores para que conseguíssemos reconstruir a trama conceitual de interdependência da maioria dos conteúdos que emergiram das falas dos professores - problemas apontados. A programação do semestre segue em anexo.</p> <p>Em um segundo momento, uma vez que estamos concluindo a leitura dos planos de ensino recebidos e diante de observações feitas em orientações individuais a alguns professores, apresentamos um outro referencial teórico - a Taxonomia de Bloom. Todos receberam impressa a roda pedagógica, elaborada pelo UNO que se fundamenta na teoria de Bloom. Juntos, observamos os estágios cognitivos: lembrar/entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, aplicando-os em sequência de aulas do plano de Literatura da professora "X" para o 3º ano do Ensino Médio.</p> <p>Como proposta de estudo e reflexão que será retomada no próximo encontro, solicitamos a todos a tarefa em anexo.</p> <p>Enviamos também, texto de apoio sobre a Taxonomia de Bloom que indicamos a leitura.</p> <p>Essa tarefa deve ser levada impressa para a próxima reunião, no dia 01/04, em que avançaremos para propostas interdisciplinares.</p> <p>Estaremos à disposição em caso de dúvidas.</p>	
----------	------------	--------------------------------------	--------	---	--

APÊNDICE E) Documento: ata da reunião pedagógica de 25/03/2015 – Fund2 e EM enviada pela CP do 9º ano e EM – esta pesquisadora

Equipe e professores

Na reunião pedagógica de hoje, concluímos o processo de investigação temática com a validação da programação de conteúdo dos próximos encontros de formação - reuniões pedagógicas de março a junho. Esse processo exigiu arranjos e debate entre nós coordenadores para que conseguíssemos reconstruir a trama conceitual de interdependência da maioria dos conteúdos que emergiram das falas dos professores - problemas apontados. A programação do semestre segue em anexo.

Em um segundo momento, uma vez que estamos concluindo a leitura dos planos de ensino recebidos e diante de observações feitas em orientações individuais a alguns professores, apresentamos um outro referencial teórico - a Taxonomia de Bloom. Todos receberam impressa a roda pedagógica elaborada pelo UNO que se fundamenta na teoria de Bloom. Juntos, observamos os estágios cognitivos: lembrar/entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, aplicando-os em sequência de aulas do plano de Literatura da profa Paula Denari para o 3º ano do Ensino Médio. Como proposta de estudo e reflexão que será retomada no próximo encontro, solicitamos a todos a tarefa em anexo. Enviamos também, texto de apoio sobre a Taxonomia de Bloom que indicamos a leitura.

Essa tarefa deve ser levada impressa para a próxima reunião, no dia 01/04, em que avançaremos para propostas interdisciplinares.

Estaremos à disposição em caso de dúvidas.

Apêndice F) Quadro INTERAÇÃO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO SEGMENTO	TEMPO LECIONANDO NA ESCOLA	RESPOSTAS SOBRE INTERAÇÃO FALAS QUE EXEMPLIFICAM	ANÁLISE:
DANIELA FUND1 (M)	45 anos	25 anos	9 anos	<i>Eu acredito nessa interação. A gente acaba formando grupos entre níveis de toda a escola, a gente acaba fazendo atividades onde um professor do Fundamental I pode passar as experiências do Fundamental II e assim por diante. Então, realmente nas formações está sempre todo mundo junto.</i>	Interação entre segmentos
LUIZA FUND1 (T)	37 anos	15 anos	15 anos	<i>Sim. (...). Por exemplo, as professoras passaram esse conhecimento que nem sempre a gente está ali lidando, trabalhando com os menores. Hoje mesmo consegui montar uma atividade tranquila, foi rápido, vou tentar aplicar semana que vem. Dessa forma, a gente interage. Antes eram mais professoras do Fundamental I, manhã e tarde. Agora, a gente está conseguindo conhecer e até ser amigo dos professores do Fundamental II e Médio. Isso eu acho bacana, a gente meio que quebrou aquela barreira: ah, ele é do Fundamental II, será que vou falar algo que interesse aquele professor? O que ele tem para dizer vai servir para meus alunos? A gente percebeu que não é nada disso.</i>	Troca entre pares com aplicação em aula
PAULA FUND1 (M/T)	33 anos	15 anos	15 anos	<i>Sim, bastante. Na maioria das vezes tem encontro de professor, a não ser quando a gente vai estudar conteúdos específicos, que aí a gente se divide para ter um melhor aproveitamento daquela formação e depois a gente socializa com os demais. Na maioria das vezes o encontro é feito, sim, com bastante troca, na verdade.</i>	Troca entre pares
MARIANA FUND2	25 anos	5 anos	2 anos	<i>Sim. Troco muita figurinha com a professora A do Ensino Médio, que mostra algum aplicativo, às vezes a professora B, que falou dos certificados da tarefa de casa. Então, eu acho que essa troca do que foi feito em sala de aula é muito importante e acontece.</i>	Troca entre pares com aplicação em aula
JOÃO EM	37 anos	9 anos	5 anos	<i>Há interação, há muita troca de informação. Professores que têm investido em alguns aspectos, levado conhecimento de outros. Tem havido uma dialética nesse sentido, porque, naturalmente, a gente vai caminhar em caminhos não opostos, mas diferentes, com propostas alternativas, ideias que vão surgindo e esse momento semanal de debates e conversas por áreas, sobretudo, que a ideia de um acaba servindo para o outro, as propostas acabam funcionando, tendo um efeito quase semelhante dentro das disciplinas afins. Então, tem surtido muito efeito isso, tem havido muita interação e agregação também de propostas, tem sido muito rico, muito prósperos esses momentos, com certeza.</i>	Troca entre pares, relação dialética → concertação

FRIDA FUND2 EM	27 anos	9 anos	8 anos	<p><i>Eu acho que a gente tem uma mesma percepção do quanto a gente participa. No passado, como era uma formação mais fechada, existia uma interação, mas tímida, porque não tinha muito espaço. Como era uma coisa mais fechada, até o desenvolvimento dessa interação era difícil. Sinto nos últimos anos a interação dos professores muito mais profunda do que era. Primeiro, porque temos um corpo docente que já se conhece, isso facilita, você cria vínculos com aquelas pessoas. Não acredito em escolas sem vínculos, então acho que vínculo é fundamental para o desenvolvimento de qualquer coisa dentro de uma escola, então temos um corpo docente com esse vínculo e nossa interação agora, com essa formação mais aberta.</i></p> <p><i>Eu acho que é uma relação dialética, acho que parte da necessidade dos dois grupos, no Fundamental II e no Ensino Médio.</i></p> <p><i>(...) Então, acho que é essa troca, com o professor a mesma coisa, acho que há esse movimento, vejo como uma relação dialética. Acho que nós temos vários tipos de interações: específicas de geografia com geografia, geografia por área, temos as interações afetivas: gosto de trabalhar com você, então vamos interagir de tal forma o que nosso currículo pode vir a calhar de criar um movimento, porque você quer e gosta de trabalhar com aquele colega. Acho que temos interações extremamente pensadas e muito assertivas, de juntar grupos diferentes da escola. Gosto muito quando a gente tem o olhar de fora dos nossos grupos, porque é muito difícil a gente separar o emocional do racional, essa linha é muito tênue, eu tenho essa dificuldade.</i></p>	Troca entre pares, relação dialética →concertação
----------------------	------------	--------	--------	--	--

APÊNDICE G) QUADRO INOVAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO SEGMENTO	TEMPO LECIONANDO NA ESCOLA	Você já implementou alguma inovação às suas aulas a partir de conhecimentos desenvolvidos em formação? Como fez isso?	ANÁLISE: Prática derivou da formação e tem relação com a inovação curricular?
DANIELA FUND1 (M)	45 anos	25 anos	9 anos	<i>Principalmente do ano passado para cá, quando a gente teve a mudança do material, ainda estou aprendendo muito principalmente com a parte tecnológica do uso do iPad, então as formações do ano passado, de tudo que a gente viu nas próprias reuniões pedagógicas me fazem mesmo aplicar nas atividades com sequência didática digital. No semestre passado eu fiz com as crianças. Eles produziram toda uma sequência de atividades falando sobre a culinária brasileira.</i>	Sim, criação de nova sequência didática
LUIZA FUND1 (T)	37 anos	15 anos	15 anos	<i>“X”, coordenadora da Educação Infantil, falou para a gente sobre leitura compartilhada, aí falei: meu Deus, será que consigo fazer isso em minha sala de aula? Em vez de sala de aula levei as crianças em um dia de biblioteca para a gente ler lá um livro que eu tinha escolhido. Eles falaram: mas você também escolhe livro? Eu achei isso bacana, uma coisa que é tão óbvia, mas consegui desenvolver uma coisa que fazem no infantil e eu apliquei aqui, deu certo.</i>	Sim, interação entre segmentos em formação. Porém, não aconteceu no período estudado.
PAULA FUND1 (M/T)	33 anos	15 anos	15 anos	<i>Um exemplo que eu dou foi na nossa formação de matemática, onde foi falado muito de cálculo mental. Então, comecei a me preocupar mais com isso, em como trabalhar o cálculo mental entre as crianças do Fundamental I.</i>	Sim, aplicação aprendida em formação. Porém, não aconteceu no período estudado
MARIANA FUND2	25 anos	5 anos	2 anos	<i>Com a prática da “X”, que falava que os alunos estavam desmotivados, sem muito interesse na área de biológicas, tentando resgatar esses alunos para ela, fazendo com que gostassem mais da disciplina, buscando cargos e disciplinas voltadas à área dela. Aí ela criou o certificado para o aluno-destaque para se sentir motivado em querer. (...) Eu estava tendo muita dificuldade com meus alunos, porque não estavam fazendo as tarefas. (...) Ao invés de eu punir aqueles que não faziam, tentei cativar aqueles que estavam apresentando as tarefas. Como ela criou o certificado do aluno-destaque em Biologia, eu criei para o de Matemática, que fizesse todas as tarefas e eles ficaram empolgadíssimos. Até hoje tem aluno que diz: “professora, meu certificado mandei enquadrar”.</i>	Sim, adoção de nova prática aprendida com colega professora de outro segmento

JOÃO EM	37 anos	9 anos	5 anos	<p><i>Já implementei uma nova forma de utilizar o suporte filmográfico. Até então eu utilizava o filme apenas como ilustração do conhecimento(...). Mas agora o suporte cinematográfico não tem sido utilizado só como uma proposta ilustrativa, mas também como uma proposta mediadora, que tem servido à interiorização do conhecimento e também da construção, o desenvolvimento dele, porque acho que uma coisa não exclui a outra. O filme é filho do tempo dele, por trás tem um debate, tem um conflito, ele está ilustrando não só o tema historiográfico, mas ele também está debatendo o tema histórico da época em que ele foi feito. Isso tem sido levado em consideração também.</i></p>	<p>Sim, adoção de nova prática derivada da formação com estudo de didática e metodologia</p>
FRIDA FUND2 EM	27 anos	9 anos	8 anos	<p><i>No começo, tivemos várias formações sobre tecnologia e sempre selecionava algumas aulas na semana seguinte para ensinar aos alunos a mesma coisa que eu tinha visto. Eu selecionava alguma coisa importante e, na semana seguinte, apresentava aquela plataforma aos alunos. (...) Então, com o tempo, eu cheguei mais à convicção de que o bom resultado de uma aula está muito ligado a se o aluno pode ser ouvido. (...) Nas reuniões, começamos a estudar como continuar tendo cuidado com o currículo, que é uma preocupação com a escola, mas como pegar esse componente curricular e usar dentro de uma ferramenta tecnológica. Foi o que tentei fazer. (...) Minha primeira ideia veio da formação. Comecei com o resumo, Google Drive foi a primeira coisa que conheci. Vim para outra formação que conhecia outra coisa, daí pensava que dava para juntar isso com isso e montar um componente curricular. Então, não tive a ideia e encontrei a resposta na formação. Saía da formação e eu tive a ideia.</i></p>	<p>Sim, adoção de novas práticas derivadas da formação, incluindo a reorganização curricular da disciplina.</p>

QUADRO INOVAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	SEGMENTO	TEMPORALIDADE COORDENAÇÃO DA ESCOLA	Você observa avanços pedagógicos do grupo de professores que coordena que tenham vindo dos momentos formativos?	ANÁLISE: Práticas assinaladas têm relação com inovação curricular?
NINA	33 anos	Fund1 manhã	5 anos	<i>Sim, esse avanço eu sinto que existe e esse apontamento a mim, de repente, fica mais evidente no momento em que observo o próprio planejamento do professor. Então, quando ele pensa no semanário, numa aula específica, quando ele coloca para mim quais textos vai utilizar para estimular aquele aluno, qual referência ele buscou para aquela aula ou que experiência de laboratório ele considera mais efetiva, aí sinto que tem a ver com o repertório trabalhado em uma formação ou na avaliação que venha reelaborada, que você percebe a mudança de estrutura naquela avaliação, de repente, a gente sente que faz parte de uma formação que foi trabalhada. A atuação em sala entra já como se tivesse mais subjetivo, uma vez que o professor compreende a intenção da formação, ele consegue ir mudando aos poucos a sua atuação até chegar no momento de um registro, que é o pensar antes e o pensar depois do que se espera dele, docente, na sala.</i>	Avanços relatados de forma genérica e percebidos pelo planejamento, semanário ou atividades observadas pela CP
BRENDA	51 anos	Fund1 tarde	3 anos	<i>Bastante. Principalmente, quando existe a tematização da prática. Quando o colega mostra seu trabalho, isso fica muito mais motivador, aguça nos demais a vontade de aplicar aquela prática que a professora usou. Quando vem do colega e é uma coisa horizontal, eu acho que fica mais evidente ainda a execução. A pessoa toma para si o conhecimento do colega e põe na sua prática. Como os temas são levantados por eles, na grande maioria, então é uma coisa que está motivando. O tempo todo eles estão ali se retroalimentando. É uma coisa que, quando quero aprender, vem e eles acabam interiorizando de forma natural.</i>	Avanços observados em tematizações da prática, feitas em momentos de formação
PAULO	34 anos	Fund2	2 anos	<i>Sim. Com esse formato de proposta da reunião de formação é muito legal, porque a todo momento você está trazendo um debate, com experiências dos professores em sala de aula. A gente toma como exemplo o trabalho de um professor, que traz a vivência dele para os demais e isso pode servir de "start" para que o outro comece a planejar ações ou fazer uma reflexão daquilo que ele pode trazer para a disciplina dele o que não tinha pensado. Foram vários momentos ao longo do ano em que pudemos identificar que experiência trabalhada na formação serviu de disparador para outro profissional rever a prática dele, rever a possibilidade de abordagem e ter um avanço naquilo em que sentia dificuldade.</i>	Avanços observados em práticas socializadas em formação que se inspiraram em outros momentos de formação.

APÊNDICE H) DOCUMENTO: pauta de tematização da prática realizada por professora do Fund1

PAUTA- TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA – DIA 08/04

PROFESSORA xxxxxx

REFLEXÕES A RESPEITO DO TEMA ABORDADO

(1º MOMENTO NO GRUPO E 2º MOMENTO POR NÍVEL)

- IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL
- FOCO PARA A REVISÃO
- ASPECTOS RELEVANTES PARA CADA FAIXA ETÁRIA E RELACIONANDO AO CONTEÚDO TRABALHADO – QUESTÕES ORTOGRÁFICAS E GRAMÁTICAS.
- COESÃO E COERÊNCIA EM RELAÇÃO AO DISCURSO.
- IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM DUPLAS, DAS TROCAS DE IDEIAS, REPERTÓRIO E NOS AVANÇOS PROMOVIDOS ENTRE OS PARES.
- A IMPORTÂNCIA DO USO SOCIAL DO TEXTO.
- A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO COLETIVA.

APÊNDICE I) QUADRO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DO GRUPO PARTICIPATIVO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO SEGMENTO	TEMPO LECIONANDO NA ESCOLA	Você acredita que a formação proposta pela escola contribua para o seu desenvolvimento profissional como docente? Por quê?	ANÁLISE:
DANIELA FUND1 (M)	45 anos	25 anos	9 anos	<i>Eu acredito muito, porque estou na escola há nove anos, não é tanto tempo, porque tenho colegas que estão mais, mas tenho aprendido e modificado muito as minhas aulas de um ano para o outro. Realmente a formação da escola contribui para essa mudança. Eu acho que até sozinha em casa, as próprias colegas, a indicação de um livro, um texto, textos às vezes que a gente recebe da coordenação fazem a diferença para mudar algumas coisas em sala de aula. O que faz com que eu mude às vezes as minhas aulas é a relação com a coordenação, porque a troca é muito grande e as sugestões que a gente recebe no semanário fazem diferença. “Ana, você pode fazer desse jeito? Tenta mudar o enunciado desse exercício?” Faz com que a gente repense e consiga fazer um trabalho melhor.</i>	
LUIZA FUND1 (T)	37 anos	15 anos	15 anos	<i>A gente espera isso, não sei. O professor espera que a escola o apoie a se desenvolver dentro daquilo que já trabalha. Então, por exemplo, se estou no 3º ano, espero da escola que ela contribua para que eu melhore e desenvolva o trabalho de melhor forma. <NOME DA ESCOLA>, desde que entrei aqui, há 15 anos, sempre abre as portas para a gente estudar. (...) Também, acho que a gente não pode ficar só naquilo que desenvolve aqui dentro. Acho que cabe também ao profissional ler, se informar num jornal, em filmes. (...) Porque se pressupõe que o professor conheça aquela realidade em que ele está inserido e as crianças, os alunos, sejam do Médio, sejam do Fundamental I ou II. Então, o que a escola nos proporciona é uma parte, mas a gente também tem responsabilidade pela própria formação.</i>	
PAULA FUND1 (M/T)	33 anos	15 anos	15 anos	<i>Sim e muito, <NOME DA ESCOLA> sempre propõe nos ajudar da melhor maneira possível na parte de formação, de estudo, então vai de o professor querer ou não fazer e se aprimorar. Fico muito feliz em trabalhar numa escola onde o professor é valorizado e a gente tem essa oportunidade, que não é qualquer escola que dá para a gente.</i>	

MARIANA FUND2	25 anos	5 anos	2 anos	<i>Sim. Em toda formação a gente aprende uma coisa nova. Pode ser algum livro que tenha um texto que venha a falar de alguma situação que aconteceu em sala ou de um professor que disse ter acontecido isso e como ele resolveu. Então, estou sempre crescendo com essas formações. Eu acho muito importante, tanto pelo que nossos coordenadores falam, como pelos professores.</i>
JOÃO EM	37 anos	9 anos	5 anos	<i>Contribui, porque eu reconheço que nem sempre a gente como professor de uma disciplina especial, somos pedagogos, especialistas (...) a gente acaba se especializando na ciência da História – vou utilizar o meu caso -, mas o tempo em que a gente acaba se dedicando à ciência da pedagogia, acaba sendo um tempo minoritário por conta da demanda, da necessidade da proposta da educação voltada à cidadania, à formação moral, cidadã, mas também da formação didática, em função de vestibular e tal. (...) O tempo que deveria ser investido também na atualização, nos upgrades dessas propostas pedagógicas, acaba sendo minoritário por conta da demanda na minha área como especialista. Os momentos de reuniões pedagógicas, com coordenação, diretoria, com os colegas, acaba suprimindo o que vou classificar como essa necessidade que a gente tem. (...) Tem surtido efeito sim, um efeito muito positivo e tem contribuído muito para o meu desenvolvimento profissional nesse sentido, porque acabo aprendendo não só as teorias clássicas, mas propostas que acabam surgindo, propostas de vanguarda, que estão acontecendo em outros países, que têm sido trazidas para esses debates e tudo.(...)Se não tivesse isso, confesso que ainda eu estaria naquilo que vi na faculdade ainda, que faz tempo pra caramba [risos].</i>
FRIDA FUND2 EM	27 anos	9 anos	8 anos	<i>Ah, não tenho dúvidas! A profissional que sou hoje é infinitamente melhor do que eu era há alguns anos e muito veio da formação. Meu grande ganho com formação foram os nossos estudos de neurociência, porque abriram um campo didático para mim muito grande e que eu não tinha. Quando você começa com esses estudos de neurociência, para pensar num recurso didático é muito mais fácil. Dá mais trabalho, mas a possibilidade de você acertar é muito grande. A didática é a chave da aula, mas a coisa mais difícil de ser pensada, porque você pode ter domínio daquele recurso didático, pensar numa aula perfeita e, às vezes ela não acontece. Eu vejo que muitos pecados meus nesse caminho era por desconhecimento de vários fatores que fui descobrindo dentro da neurociência.</i>

			<p><i>Então, quando você junta um pouco de neurociência para pensar que recurso didático vai usar, você vai cometer erros, mas são menores. (...) Eu sempre me apego no didático e no metodológico e penso primeiro no que vou fazer metodologicamente, penso no currículo e como transformar aquilo em processo didático.</i></p> <p>Entrevistadora: Também para o seu desenvolvimento profissional?</p> <p><i>Para o meu, porque me vi com muitos desafios que eu não tinha e, conseqüentemente, fui levada a estudar mais, porque me interessei muito, era uma coisa que queria muito saber e isso ainda me acompanha.</i> Eu já tinha o gosto pela didática e me aprofundi ainda mais enquanto profissional, porque <NOME DA ESCOLA> é uma escola que preza muito pela qualidade didática da aula, então, investir na parte didática foi uma coisa muito importante na minha formação e que eu prezo muito. (...) É uma qualidade e uma característica da nossa escola pensar na didática da aula mesmo, assim, então acho que essa é uma coisa que foi determinante para mim enquanto profissional.</p>	
--	--	--	--	--

QUADRO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DO GRUPO PARTICIPATIVO - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORES:

NOME (todos fictícios)	IDADE	SEGMENTO	TEMPO NA COORDENAÇÃO DA ESCOLA	Em que você acha que a sua atuação como formador contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?	ANÁLISE: Práticas assinaladas têm relação com inovação curricular?
NINA	33 anos	Fund1 manhã	5 anos	<i>Eu acho que tem várias vertentes. (...) A minha posição em relação a elas é que trabalhei com elas enquanto professora, o meu fator idade me colocava a ideia de que, de repente, elas tinham mais experiência. Essa experiência que me faltava de prática vivida, tenho que respeitar esse momento, porque isso agrega para mim num momento de intervenção. (...)Qual era minha função? Trazer a teoria que eu acredito, que a escola tem como filosofia de trabalho agregar a experiência delas. Então, a gente trabalha como se fosse uma engrenagem. Com esse meu movimento de contar com elas e elas contarem comigo, a gente vive doando aquilo que temos de melhor.</i>	Sim, através da dimensão relacional CP/professoras e da assessoria da CP ao grupo
BRENDA	51 anos	Fund1 tarde	3 anos	<i>Eu acho que contribui à medida que a gente estimula e mostra aos colegas, professores e grupo, corpo docente, o quanto importante é a gente estudar e o quanto é gostoso dividir o nosso conhecimento. Então, quando uma professora mostra uma boa prática, dá ideias, traz sugestões, isso é validado pelo grupo. Quando isso acontece, acho que aí consegui movimentar. Isso acho importante.</i>	Sim, através da abertura da CP para socialização de práticas pelas professoras
PAULO	34 anos	Fund2	2 anos	<i>Abrir a possibilidade para uma discussão e aprimoramento. É uma coisa que demanda estudo e planejamento, mas me reverte em benefício, o trabalho em equipe trará um diferencial para o que já é bem feito melhor, que práticas não realizadas passem a ser vivenciadas e façam parte do cotidiano. Trabalhar de forma mais democrática, abrindo espaço para o professor pensar, se colocar e estudar, verificando realmente sua prática, no sentido de poder ampliar as possibilidades do trabalho dele em sala de aula. É a questão de a gente sempre melhorar um pouco mais, buscando coisas para agregar ao nosso trabalho que, de certo modo, vai impactar de forma positiva a partir do momento em que eu também me permito a ter meu trabalho questionado, analisado, sempre entendendo que é para um bem pessoal e coletivo.</i>	Sim, através da gestão participativa, aberta à socialização de práticas pelos professores

ALCIELLE	38 anos	9º ano Fund2 e Ensino Médio	8 anos	<p>Pauta da RP de 01/04 – socialização de projetos de destaque de professores, teorização utilizando material produzido pela CP do Fund1 para formação da equipe pedagógica, sobre Taxonomia de Bloom. (apêndice 9)</p> <p>Ata da RP de 01/04 – escrita pela professora de Sociologia (anexo 10) – narra socialização de práticas pelos colegas, teorização pelos CPs, discussão e esboço de projeto pelos professores</p> <p><i>Dando continuidade a reunião da semana de 25/03, as etapas da Taxonomia de Bloom foram novamente discutidas, e alguns professores explicaram os projetos e o processo cognitivo de acordo com as etapas.</i></p> <p><i>-Lembrar entender.</i></p> <p><i>-Aplicar.</i></p> <p><i>-Analisar.</i></p> <p><i>-Avaliar.</i></p> <p><i>-Criar.</i></p> <p><i>Os coordenadores explicaram e exemplificaram projetos para trabalhar a interdisciplinaridade.</i></p> <p><i>Durante a socialização de atividades, o professor Fernando expôs a aula dentro da ideia de sequência didática, exemplificando a aula de Mitologia e a produção dos alunos em HQ, histórias em quadrinhos sobre mitos.</i></p> <p><i>Os coordenadores retomaram o tema da interdisciplinaridade, troca de experiências e pontos de convergência do currículo do ensino médio e fundamental.</i></p> <p><i>Formaram-se grupos de professores para a discussão sobre projetos interdisciplinares, e um primeiro esboço de projeto foi articulado entre os professores.</i></p>	<p>Sim, através da gestão participativa, aberta à socialização de práticas pelos professores</p> <p>Observa-se na ata enviada por Alcielle – essa pesquisadora, que os professores socializam em formação, as inovações feitas em sala e a partir disso, o estudo em grupo se aprimora.</p>
----------	------------	-----------------------------------	--------	---	---

APÊNDICE J) DOCUMENTO: pauta da RP de 01/04 do Fund2 e EM

REUNIÃO PEDAGÓGICA – 01/04/2015 – PAUTA

**** Obs.: antes de começar, pedir para um professor fazer a ata.**

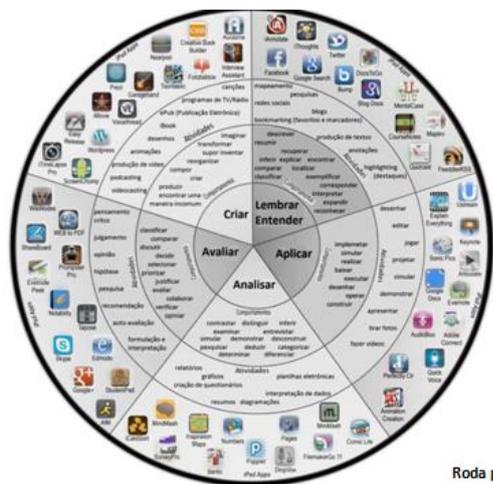
1ª parte: retomada da reunião anterior e justificativa da escolha pedagógica

Explicar que as etapas da roda pedagógica se tornam intuitivas quando pensamos em uma abordagem de aprendizagem significativa e em avaliações formativas.

Socializar uma das atividades elaboradas pelos professores

Referência:

Taxonomia de Bloom (Reunião feita CP Nina) e Roda pedagógica do UNO



Roda pedagógica

2ª parte: Interdisciplinaridade

- A) Justificar que ao trabalharmos com a interdisciplinaridade, conseguimos tornar os projetos mais significativos para os alunos e percorrer melhor e com mais propriedade, as etapas sugeridas por Bloom.
- B) Como exemplos, destacar projeto do 8º ano 2014 sobre América Latina e projeto do 9º ano 2015 de pesquisa e escrita científica.
- C) **Espaços de interdisciplinaridade:** além dos projetos, a interdisciplinaridade pode ser pensada nas etapas de ensino. Dessa forma, propomos que os professores pensem sobre outras propostas de organização curricular e de aulas, como as sugeridas pelos professores Marcus e Mariana.

Observações finais:

Orientar a continuidade da atividade proposta

Recolher a atividade da reunião passada

Projeto do 8º ano 2014

De um conteúdo complexo e aglutinador para conteúdos correlatos em diferentes disciplinas



Espaços de interdisciplinaridade

- 1) Binômio de Newton e Probabilidade (MAT) e Genética (BIO).
- 2) Regra de três (MAT) e Cálculo estequiométrico (QUÍM).
- 3) Logaritmo (MAT) e Cálculo de PH (QUÍM).
- 4) Cálculo de áreas (MAT) e Análise de gráficos (FÍS)
- 5) Localização e Geopolítica (GEO) e Comércio ultramarino (HIST)
- 6) Escala (GEO) e Escalas e Transformação de unidades de medida (MAT)

Desafio: cronologia e organização curricular

APÊNDICE L) DOCUMENTO: ata da RP de 01/04 do Fund2 e EM

Bom dia professores e equipe

Que tenhamos uma boa semana, pós descanso e chocolate!

Seguem documentos utilizados na reunião pedagógica da semana passada e ata elaborada pela profª Cinthia, de Sociologia:

Dando continuidade a reunião da semana de 25/03, as etapas da Taxonomia de Bloom foram novamente discutidas, e alguns professores explicaram os projetos e o processo cognitivo de acordo com as etapas.

-Lembrar entender.

-Aplicar.

-Analisar.

-Avaliar.

-Criar.

Os coordenadores explicaram e exemplificaram projetos para trabalhar a interdisciplinaridade.

Durante a socialização de atividades, o professor Fernando expôs a aula dentro da idéia de sequência didática, exemplificando a aula de Mitologia e a produção dos alunos em HQ, histórias em quadrinhos sobre mitos.

Os coordenadores retomaram o tema da interdisciplinaridade, troca de experiências e pontos de convergência do currículo do ensino médio e fundamental.

Formaram-se grupos de professores para a discussão sobre projetos interdisciplinares, e um primeiro esboço de projeto foi articulado entre os professores.

Na reunião dessa semana, mostraremos os primeiros esboços de projetos interdisciplinares traçados na última reunião e conforme programação, faremos a análise de desempenho de nossos alunos.