

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Sílvia Helena Antunes Bueno Brandão

**A coordenação pedagógica e os professores das séries finais do ensino
fundamental em processos de formação permanente**

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Sílvia Helena Antunes Bueno Brandão

**A coordenação pedagógica e os professores das séries finais do ensino
fundamental em processos de formação permanente**

Tese apresentada à banca examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
a obtenção de título de DOUTOR em
Educação: Currículo, sob orientação da
Professora Doutora Marinha Graziela
Feldmann.

São Paulo
2023

Banca Examinadora

Dedico esse trabalho
Ao meu marido, grande companheiro de
estrada! Serei eternamente grata pelo seu
apoio, carinho e acolhimento.
À minha filha, amada, por sua torcida
incondicional.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Dra. Marina Graziela Feldmann, pela confiança, parceria e apoio nos momentos de aula e de orientação desta tese de doutorado. Grata pelo respeito e pelo carinho, sempre!

Ao professor Dr. Marcos Tarciso Masetto e à professora Dra. Silvana Freitas, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC – SP, pelo apoio acadêmico, e pela contribuição na construção do meu conhecimento.

Às professoras e professores do ensino fundamental, séries finais, sujeitos da pesquisa, por cederem, carinhosamente, algumas horas de sua intensa rotina para compartilhar suas experiências no processo de formação permanente.

Às diretoras e diretores que também abriram espaço em sua corrida rotina para que pudéssemos conversar sobre a escola.

Ao Colégio Bandeirantes, pelo apoio incondicional. Jamais esquecerei a confiança, o respeito, incentivo e investimento financeiro nessa minha empreitada.

BRANDÃO, S.H.A.B. **A coordenação pedagógica e os professores das séries finais do ensino fundamental em processos de formação permanente**. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 202. 132 f.

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a relação entre a coordenação pedagógica e os professores, em um contexto de formação permanente, no período de 2016 a 2022. A pesquisa ocorre em uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de São Paulo e que, durante o período pesquisado, esteve envolvida em um processo de transformação curricular. A pesquisa foi realizada mediante abordagem qualitativa e na perspectiva do estudo de caso, com a técnica de pesquisa participante. Para a coleta de dados, foram utilizados, como instrumentos, um conjunto de material bibliográfico que sustentou a teoria, livros sobre a história da escola, bem como registros da experiência com os professores em encontros individuais e coletivos, em reuniões pedagógicas, e respostas às entrevistas semiestruturadas por meio de questões que orientaram as entrevistas com diretores, com uma coordenadora pedagógica e com os professores que participaram das reuniões pedagógicas. Respalda-se em subsídios teóricos e conceituais de pesquisadores como Bauman (2007), Burbules e Torres (2004), Chizzotti e Casali (2012), Guattari e Deleuze (2019), Moran (2015 e 2019) e para sustentar a discussão sobre contexto mundial de conexão e interdependência, lógica intrínseca à globalização. Também em Apple (2017), Feldmann (2009, 2017), Feldmann, Masetto e Freitas (2017), Formosinho (2009), Garcia (1999), Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020), Imbernón (2011), Mizukami (2002), Moraes (2010), Moreira e Tadeu (2011), Nóvoa (2022), Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2013) para subsidiar as questões que envolvem currículo, profissão docente e a formação permanente de professores. Para referenciar a abordagem metodológica, foram utilizados os trabalhos dos pesquisadores Bardin (2021), Chizzotti, (2018), Lüdke e André (2022), Minayo (2013), Moreira (2011). Constatou-se que, imersos numa relação dialógica, os sujeitos envolvidos se afetam e são afetados mutuamente, se impressionam afetivamente e cognitivamente, vivenciam deslocamentos e realocamentos, desequilíbrios e reequilíbrios. Pode-se dizer que esse processo de aprendizagem profissional, ao longo do tempo, é capaz de transformar, conscientizar e empoderar os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Educação, Formação Permanente de Professores, Currículo, Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

This research focused on the relationship between pedagogical coordination and teachers from a private education system school in Sao Paulo city who were in continuous teacher education from 2016 to 2022. During the research period, the school engaged in a curriculum-changing process. This study used a qualitative approach based on a Study Case research applicant technique. The collected data sustained the theory behind this research as a set of books with information about the history of the school, records of experience with teachers in individual and group meetings, pedagogical meetings, and answers to semi-structured interviews through questions that guided the interviews with directors, with a coordinator, and with teachers who participated in the pedagogical meetings. To support the theoretical concepts, this study based on researchers such as Bauman (2007), Burbules and Torres (2004), Chizzotti and Casali (2012), Guattari and Deleuze (2019) and Moran (2015 and 2019) to sustain the discussion about global connection and interdependence, intrinsic logic to globalization. To discuss issues involving curriculum, the teaching profession, and life-long teacher education, this study based on Apple (2017), Feldmann (2009, 2017), Feldmann, Masetto and Freitas (2017), Formosinho (2009), Garcia (1999), Hernández-Hernández and Sancho-Gil (2020), Imbernón (2011), Mizukami (2002), Morais (2010), Moreira and Tadeu (2011), Nóvoa (2022) and Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2013). It used the work of Bardin (2021), Chizzotti, (2018), Lüdke and André (2022), Minayo (2013) and Moreira (2011), to sustain the methodological approach. The results showed that immersed in a dialogic relationship, the subjects involved affect and are mutually affected, affect each other affectively and cognitively, and experience shifts and rearrangements, differences, and adjustments. It is possible to say that over time, this type of professional development is capable of transforming, raising awareness, and empowering the subjects involved.

Keywords: Education, Long-life learning teacher education, Curriculum, Pedagogical Coordination

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es investigar la relación que existe entre la coordinación pedagógica y los profesores, en un contexto de formación permanente, durante el periodo comprendido entre 2016 y 2022. La investigación se hizo en un colegio privado ubicado en la ciudad de São Paulo que, durante el referido periodo, estuvo involucrado en un proceso de transformación curricular. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, en la perspectiva de estudio de caso, con la técnica de investigación participante. Para la recogida de datos se utilizó como instrumento un conjunto material bibliográfico que sostuvo la teoría, además de libros sobre la historia del colegio y registros de la experiencia de los profesores que trabajan allí por medio de citas individuales y colectivas. Se utilizaron también entrevistas semiestructuradas con directores, con una coordinadora pedagógica y con los docentes que participaron en las reuniones pedagógicas del colegio. Para sustentar la discusión sobre contexto mundial de conexión e interdependencia y lógica intrínseca a la globalización, el presente estudio se basa en teorías y conceptos de investigadores como Bauman (2007), Burbules y Torres (2004), Chizzotti y Casali (2012), Guattari y Deleuze (2019) y Moran (2015 y 2019). Para fundamentar los temas referentes a currículo, profesión docente y la formación permanente de los profesores este estudio se basó en Apple (2017), Feldmann (2009, 2017), Feldmann, Masetto y Freitas (2017), Formosinho (2009), Garcia (1999), Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), Imbernón (2011), Mizukami (2002), Morais (2010), Moreira y Tadeu (2011), Nóvoa (2022) y Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2013). Finalmente, para tratar del enfoque metodológico, se utilizaron los trabajos de los investigadores Bardin (2021), Chizzotti, (2018), Lüdke y André (2022), Minayo (2013), y Moreira (2011). Se constató que, inmersos en una relación dialógica, los sujetos involucrados se afectan mutuamente, se impresionan de forma afectiva y cognitiva, y viven desplazamientos y reubicaciones, desequilibrios y reequilibrios. Es posible afirmar que este proceso de aprendizaje profesional, a lo largo del tiempo, es capaz de transformar, concienciar y empoderar a los sujetos involucrados.

Palabras clave: Educación, Formación Permanente de Profesores, Currículo, Coordinación Pedagógica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ONU, Agenda 2030, Educação, Meta 4	21
Quadro 2 - Documento PNE	24
Quadro 3 - Número de alunos e salas do ensino Fundamental, séries finais, da escola pesquisada.....	56
Quadro 4 - Carga horária semanal, por disciplina, no ensino fundamental, séries finais.....	56
Quadro 5 - Pseudônimo dos pesquisados, cargo, formação, tempo de profissão e idade.....	58
Quadro 6 - Transformação na escola: a voz dos gestores.....	60
Quadro 7 - A cultura da escola: a voz dos gestores.....	62
Quadro 8 - Professores/as: a voz dos gestores.....	64
Quadro 9 - Relação dos professores com a coordenação pedagógica: a voz dos professores.....	65
Quadro 10 - Desenvolvimento profissional: a voz dos professores.....	68
Quadro 11 - Impacto na prática docente: a voz dos professores.....	69
Quadro 12 – Etapas do desenvolvimento dos docentes.....	87
Quadro 13 - Categorização das expectativas dos professores em relação as reuniões pedagógicas (fevereiro de 2016).....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tetragrama elaborado por Edgar Morin.....	29
Figura 2 - Mapa do Brasil.....	55
Figura 3 - Mapa do Estado de São Paulo.....	55
Figura 4 - Respostas dos professores à pesquisa sobre suas expectativas em relação as reuniões pedagógicas (fevereiro de 2016)	92
Figura 5 - Etapas educacionais e autonomia dos governos.....	123
Figura 6 - Responsabilidades do governo Federal.....	124
Figura 7 - Instâncias nacional, estadual e municipal.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS

3D	Tridimensional
BNC	Base Nacional Curricular- formação continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	<i>Corona virus disease</i>
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DOS	<i>Disk Operating System</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
G20	Grupo dos 20 do Banco Mundial
GEFI	<i>Global Education First</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE	Orientação Educacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Math</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologia da informação e comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	CURRÍCULO, PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....	31
1.1	O que é currículo.....	31
1.1.1	A complexidade do currículo.....	34
1.1.2	Currículo e Cultura.....	38
1.2	O perfil idealizado: o profissional docente do século XXI.....	39
1.3	O trabalho docente e a formação de professores.....	42
1.4	O coordenador pedagógico/formador, a equipe escolar e o espaço de formação docente.....	48
2	CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO: A PESQUISA DE CAMPO.....	54
2.1	Caminho metodológico.....	54
2.2	O contexto da pesquisa.....	57
2.3	Instrumentos para recolha de dados.....	59
2.4	Os sujeitos pesquisados.....	60
2.5	Categorias de análise.....	61
3	TRAJETÓRIA DA ESCOLA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	74
3.1	Uma cartografia.....	74
3.1.1	A tecnologia como parte do DNA da escola.....	74
3.1.2	A Convivência Positiva na escola.....	78
3.1.3	A perspectiva da inovação.....	81
3.1.4	A coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, séries finais.....	85
4	ANÁLISE DA PESQUISA.....	87
4.1	Desafios na implantação da coordenação pedagógica.....	87
4.2	Os primeiros anos da coordenação pedagógica.....	90
4.3	O processo de reflexão sobre a prática e as mudanças no processo formativo.....	101
4.4	Na atualidade, a voz dos professores.....	107
4.4.1	O espaço de formação docente.....	107
4.4.2	A docência como experiência colaborativa.....	111
4.4.3	Reflexão crítica sobre a prática.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

A introdução desta tese se desenvolve com o objetivo de situar a pesquisa apresentando a questão problematizadora que a sustenta, bem como seus objetivos (geral e específicos) e justificativa. Além disso, apresenta o contexto no qual se desenvolve e que está relacionado ao que denominamos mundo contemporâneo.

A partir das perspectivas de autores como Burbules e Torres (2004), Sacristán (2002), Chizzottie Casali (2012), Moran (2015 e 2019) e Bauman (2007), Guattari e Deleuze (2019), apresenta um mapa - e não um decalque¹ - de articulações, territorialidades e desterritorialidades² que envolvem diferentes dimensões da globalização e possíveis impactos na educação e em suas múltiplas relações entre local e global.

A opção por construir a introdução a partir da globalização e de seus impactos na educação global e nacional, como forma de estabelecer relação com o contexto da educação brasileira, está longe de fazer parte de uma perspectiva eurocêntrica e reducionista que subjuga o contexto local ao global como se a globalização fosse um “eixo genético” ou uma “unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos” (GUATTARI e DELEUZE, 2019, p. 29). Subjacente à proposta de trabalhar as dimensões local e global, está também a ideia de reintegrar para distinguir e não para reduzir. Nesse sentido, o local não é tratado como imagem do global e o mimetismo³ não tem lugar na análise.

As relações aqui apontadas, embora organizadas em uma determinada sequência, característica própria e necessária a uma narrativa, não representam uma hierarquia, uma exposição que conecta o melhor e o pior, o original e a cópia ou aquela que se refere ao “múltiplo que deriva do Uno” (GATTARI e DELEUZE, p. 43, 2019) ou do Uno que dá origem a outros (dois, três, quatro, etc.). A perspectiva aqui adotada está substantiada na teoria das multiplicidades de Guattari e Deleuze (2019).

Na teoria das multiplicidades a unidade, a totalidade e o sujeito são elementos que não se impõem, embora façam parte de “processos que se reproduzem e aparecem”

¹ O mapa, segundo Guattari e Deleuze (2019) não é decalque, pois “[...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (p. 30).

² Territorialidades e desterritorialidades relacionam-se com o conjunto teórico formulado por Guattari e Deleuze.

³ A palavra mimetismo usada nesse texto é entendida como a capacidade de adaptação que torna o adaptado uma cópia que pode ser confundida com o original.

(GUATTARI e DELEUZE (2019, p. 10). Os princípios que caracterizam essa teoria são as singularidades, os devires, as individuações (que são desprovidas de sujeitos), os tempos e espaços (que são livres). E dessa forma, ela se realiza por meio de um modelo que os autores denominam rizoma, ou seja, um modelo que se contrapõe à análise que se caracteriza como arborescente. Félix Guattari e Gilles Deleuze (2019, p. 36) fazem a crítica ao modelo arborescente⁴, justamente por considerarem que “[...] são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas.”

Com base no que foi exposto, a perspectiva aqui adotada não pretende ser arborescente e, sim, rizomática, ou seja, aquela que produz “[...] hastes e filamentos que parecem raízes, ou melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco [...]” (GUATTARI e DELEUZE, 2019, p. 34). Os princípios do rizoma são: conexão e heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assinalante (pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar), cartografia⁵ e decalcomania⁶.

Sobre as características de um rizoma, os autores explicam:

[...] um rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; [...] Ele pressupõe multiplicidades lineares e n dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentariedade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (GUATTARI e DELEUZE, 2019, p. 43)

O mundo contemporâneo

Conexão e interdependência são palavras que podem ser relacionadas ao que estou chamando de “mundo contemporâneo”. Na realidade do século XXI, tanto o mundo ocidental como o oriental organizam-se também a partir de referenciais mundialmente estabelecidos. Trata-se de uma lógica globalizante que tem, como marco temporal, as últimas décadas do século XX, principalmente após o fim da Guerra Fria⁷ e a preponderância do capitalismo como sistema mundial.

⁴ Guattari e Deleuze, 2019, p. 36

⁵ A cartografia é o desenho de um mapa aberto, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Guattari e Deleuze, 2019, p. 30)

⁶ Segundo Guattari e Deleuze, a decalcomania é a qualidade de representar um mapa em imagem; mas como o mapa não é estático e se constrói constantemente, o decalque reproduz apenas um instante e, por isso, tem de ser refeito constantemente. (Guattari e Deleuze, 2019, p. 30)

⁷ Entre os anos 1947 e 1991 Estados Unidos e União Soviética formaram dois grandes blocos mundiais, antagonísticos entre si, enfrentando-se em um conflito político e ideológico que é conhecido por Guerra Fria. O bloco capitalista esteve sob o domínio dos Estados Unidos e o bloco comunista, sob o domínio da União Soviética.

Esse processo que ficou conhecido como globalização⁸ é, dentre outras coisas, fruto de uma economia que se tornou global, da integração mundial de sistemas financeiros, da expansão de fronteiras comerciais a dimensões transnacionais, de grande fluxo de investimentos, pessoas e informações que atingem, atualmente, dimensões planetárias. E é marcado pela cooperação mundial, pelo desenvolvimento de tecnologias e meios de transporte capazes de conectar diferentes economias, culturas e populações, inclusive tornando-as interdependentes. Para Burbules e Torres (2004), a globalização é resultado

[...] da expansão de elos transacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, intensificação das comunicações transnacionais e criação de outras ordens regionais e militares. (BURBULES e TORRES, 2004, p. 28)

A globalização impôs, dentre outras coisas, uma realidade marcada pelas relações transnacionais, por acordos e decisões de dimensões globais e, conseqüentemente, novos referenciais para os padrões de desenvolvimento econômico e competitividade.

Em termos gerais, Sacristán (2002) destaca o fenômeno da globalização chamando a atenção para as interconexões que produz, as trocas entre as formas diversas de viver, a interdependência em seus múltiplos aspectos, inclusive no que diz respeito à vida política, social e pessoal. Sobre isso, o autor destaca:

[...] o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneiras distintas em cada caso. (SACRISTÁN, 2002, p. 71)

Nesse sentido, como bem afirma Bauman (2007, p. 11), vivemos em um planeta onde “nada que acontece em alguma parte dele pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do lado de fora [...]. Não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis.”

Para sustentar essa organização global, segundo o que nos explicam Bourbules e Torres (2004, p. 11), surgiram “instituições supranacionais cujas decisões moldam e

⁸ Globalização é tratada aqui como um “[...] modelo conceitual acerca de como está organizado o mundo (ou sobre como está desorganizado), transcendendo o local, o nacional e a cultura própria.” (Sacristán, 2002, p. 72).

limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico [...]”. Essas instituições reúnem pessoas de diferentes nações do planeta com o objetivo de promover referenciais globais para a economia, comércio, saúde, meio ambiente, tecnologia, educação que sustentem a globalização. A exemplo disso, destaco a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Grupo dos 20 (G20), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras.

Como forma de sustentar a globalização, podemos dizer que os órgãos reguladores internacionais têm sido eficientes na tarefa de conectar diferentes nações às práticas e ideias que atendam às expectativas globais. Esse processo global impactou, em nível local, as antigas estruturas dos Estados nacionais. Cada Estado-nação⁹ teve de ajustar o seu papel, desregulamentando-se de certa maneira e assumindo novas funções.

Segundo Chizzottie Casali (2012, p. 14), a globalização não aboliu as funções do Estado, embora tenha provocado certas desregulamentações internas. Os autores afirmam que:

[...] os Estados revigoraram seu o papel para o exercício de novas funções, como a preservação da identidade nacional, e para a elaboração de novos mecanismos reguladores de enfrentamento da competitividade internacional. Reformularam suas políticas econômicas e sociais para atender à nova ordem mundial. [...] (CHIZZOTTI e CASALI, 2012, p. 14).

Os Estados-nação, até como forma de sobrevivência, viram-se obrigados a elaborar, internamente, mecanismos para enfrentar os novos referenciais de relacionamento com outras nações, com o mercado e nível de competitividade que passaram a ser globais. Mesmo que a globalização não tenha impactado a todos da mesma maneira, é fato que adaptações foram inevitáveis.

O Estado-nação, no atual contexto, não mais pode ser compreendido somente como um agente soberano, pois, segundo Borbules e Torres (2004, p. 16), passou a

⁹ O conceito de Estado utilizado nessa tese está em consonância com o descrito no Dicionário de sociologia, de Allan G. Johnson. Zahar. Edição do Kindle, p. 205. “o Estado é a INSTITUIÇÃO social [...]. Como acontece com todas as instituições sociais, [...] é organizado em torno de um conjunto de funções sociais, incluindo manter a lei, a ordem e a estabilidade, resolver vários tipos de litígios [...], encarregar-se da defesa comum e cuidar do bem-estar da população [...] tal como implementar medidas de saúde pública, prover educação de massa e financiar pesquisa médica dispendiosa.” E o conceito de Nação, que aparece no texto associado ao de Estado, complementa o sentido do termo Estado-nação e é entendido como “[...] uma sociedade que ocupa um dado território e inclui senso de identidade, história e destino comuns. A nação-estado é a nação governada por um ESTADO, cuja autoridade coincide com as fronteiras da nação. (p. 344, Edição Kindle)

funcionar como um “árbitro que busca equilibrar uma variedade de limitações e pressões internas e externas”. Para os autores, o Estado-nação tem de enfrentar o desafio de equilibrar quatro imperativos:

[...] (1) respostas ao capital transnacional; (2) respostas a estruturas políticas globais (por exemplo, a Organização das Nações Unidas) e outras organizações não-governamentais; (3) respostas a pressões e demandas domésticas, de modo a manter a legitimidade política; e (4) respostas a suas necessidades e seus interesses internos. [...] (BURBULES e TORRES, 2004, p. 16)

Os quatro imperativos apontados pelos autores fazem parte de duas dimensões que podem ser definidas como local e global. Por um lado, temos o Estado-nação que ainda se move por imperativos locais, respondendo às suas necessidades e interesses específicos. Por outro, o planeta que se move por imperativos globais, respondendo às necessidades do capital transnacional e de estruturas políticas e não governamentais. É necessário compreender que essas duas dimensões se apoiam em uma relação que é dialógica¹⁰, a partir de elementos que, ao mesmo tempo, são antagônicos e complementares.

Para concluir esse item, destaco que nessa era planetária, é fato que os acontecimentos de um determinado lugar, em um nível local, são capazes de afetar globalmente como pessoas e nações organizam suas vidas e suas expectativas. Isso quer dizer que a responsabilidade de cada nação é, ao mesmo tempo, local e global. Ao discutir a questão da justiça global, Bauman (2007, p. 12) nos diz algo fundamental para a reflexão sobre esse momento: “O bem-estar de um lugar nunca é inocente em relação à miséria de outro. [...]”.

A OCDE e as expectativas para a Educação no mundo globalizado

Na última década de 1990, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional composto por trinta e sete países membros e outros parceiros-chaves, e que tem como objetivo desenvolver diretrizes e padrões de políticas públicas globais, inseriu a Educação no conjunto das áreas que são consideradas significativas para crescimento econômico adequado ao mundo globalizado. Para a OCDE (2021), “ajudar as pessoas a desenvolver e usar habilidades de maneira eficaz”, é

¹⁰ O sentido do conceito de dialógica nessa tese relaciona-se com o proposto por Edgar Morin em seu livro *Ciência com Consciência* (2014, p. 190). O pensamento dialógico, em uma análise, leva em consideração que diferentes coisas podem ser, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas.

crucial “para que pessoas e países prosperem em um mundo cada vez mais interconectado e em rápida mudança”. Por isso, o desenvolvimento de estratégias globais para essa área é encarado como fundamental.

Segundo Chizzotti e Casali (2012, p. 14), nos anos 1990, ainda com foco no bloco de países membros, a OCDE pautou “[...] uma reforma dos sistemas nacionais de educação e dos currículos escolares, considerados anacrônicos para a requerida modernização econômica e cultural dos Estados-membros.” Nesse mesmo período, para além da pretensão de uma pauta que incidisse sobre o bloco, os autores reforçam que a OCDE “transcendeu seus limites territoriais, políticos e culturais”, passando a defender a urgência de uma reforma do Estado que incidisse no âmbito mundial.

Dessa forma, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, entendendo que a educação passa a ter uma função social e econômica de grande importância, o debate sobre o conceito de competência tomou corpo e colocou especialistas a serviço de uma definição que pudesse atender às expectativas de prosperidade e mudanças necessárias às demandas do mundo globalizado.

Em 2006, o Conselho Europeu e o Conselho da União Europeia elaboraram um quadro de referência para as competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida¹¹. Para esse trabalho, os Conselhos consideraram, dentre outras coisas, os seguintes pressupostos: desenvolver um programa que deveria se realizar até 2010, com foco na sociedade do conhecimento; formar pessoas capazes de se adaptarem às mudanças e de se inserir no mercado de trabalho; proporcionar aprendizagem de valores sociais e cívicos essenciais (cidadania, igualdade, tolerância, respeito); formar pessoas que saibam lidar com a diversidade cultural e social; tornar os trabalhadores mais qualificados; preparar jovens para a vida adulta; formar profissionais mais qualificados; estabelecer um ponto de referência que incentive e facilite reformas nacionais. (Jornal Oficial da União Europeia, 30/12/2006).

O documento elaborado pelos Conselhos acima citados definiu o conceito de competências essenciais da seguinte forma:

[...] uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e

¹¹ A aprendizagem ao longo da vida, segundo a definição da OCDE, começa na infância e na juventude, continuando ao longo da vida adulta e na velhice. Inclui a aprendizagem formal em ambientes como escolas e centros de treinamento, aprendizagem informal e não formal derivada de colegas e instrutores no local de trabalho e aprendizagem não intencional decorrente de interações sociais espontâneas.

para o emprego. (tradução livre, Jornal Oficial da União Europeia, 30/12/2006)

A partir da definição do termo, o documento apresenta as oito competências consideradas essenciais. E avisa que “são todas consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento.” (Jornal Oficial da União Europeia, 30/12/2006). São elas: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial, e sensibilidade e expressão culturais.

Posicionando-se como uma Organização que se propõe a criar Estratégias de Competências e promover recomendações para melhorar o desempenho em uma ampla gama de países que “buscam construir estratégias de habilidades nacionais eficazes”, a OCDE lança, periodicamente, um documento que expõe as habilidades que considera essenciais para um determinado período. Em 2021, por exemplo, lançou o *Skills Outlook 2021*¹². Neste documento há informações sobre como os países podem melhor apoiar a aprendizagem de todos ao longo da vida e desenvolver a capacidade dos indivíduos de aprender a aprender. (*Skills Outlook*, 2021, versão web)

O *Skills Outlook* de 2021 apresenta, dentre outros pontos, a atualização da Estratégia de Competências propostas pela OCDE para 2012 e confirma a manutenção da estrutura da Estratégia de Competências para 2019¹³, sustentadas por três componentes essenciais: “1) desenvolver habilidades relevantes ao longo da vida; 2) usar habilidades de forma eficaz no trabalho e na sociedade; e 3) fortalecer a governança dos sistemas de competências.” (*Skills Outlook 2021*, versão web, tradução livre)

Dentre os objetivos que inspiraram a reformulação da Estratégia de Competência de 2021, segundo a OCDE, está o de promover referenciais globais capazes de sustentar a economia de dimensões globais e garantir um mercado de trabalho que atenda as

¹²A versão em língua inglesa do documento está disponível em <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0ae365b4-en/index.html?itemId=/content/publication/0ae365b4-en#section-d1e618>>. Acesso em set. 2021.

¹³ A versão em língua inglesa do documento está disponível em <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264313835-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264313835-en>>. Acesso em set. 2021.

expectativas capitalistas mundiais, principalmente após a realidade social que se estabeleceu a partir da pandemia de COVID19¹⁴.

Vale destacar que, no âmbito da educação, a reformulação na Estratégia de Competência, explicitada no documento de 2021 citado acima, é justificada pela OCDE como uma necessidade de atenção em relação a aprendizagem, principalmente a partir do contexto pandêmico (COVID19) que assolou o mundo e, dentre outras consequências, provocou a interrupção na escolaridade regular, transformando-a em remota de uma hora para outra. Em pesquisas realizadas pela Organização, estima-se que muitas crianças, no desenvolvimento de habilidades, progrediram menos do que o esperado. Acredita-se que o fechamento de escolas pode ter atrapalhado o engajamento e a motivação para o estudo. E calcula-se que,

A curto prazo, a pandemia pode levar a um aumento do abandono escolar precoce. No médio e longo prazo, o menor engajamento pode resultar no fracasso da atual geração de alunos em desenvolver atitudes de aprendizagem positivas, em um momento de profundas mudanças estruturais que exigirão que os indivíduos atualizem suas habilidades ao longo da vida. (OCDE, 2021, versão Web, tradução livre)

Na atualização da Estratégia de Competência, registrada no documento *Skills Outlook* de 2021, considerou-se a necessidade de:

1. **Revisar estratégias de enfrentamento das megatendências**¹⁵ bem como o sistema de habilidades para garantir que as pessoas possam ser equipadas com níveis mais elevados de competências, aquelas que possibilitem oportunidades para “carreiras de sucesso e vidas plenas”. Evoluir os modelos de aprendizagem para que ela ocorra ao longo da vida, dando aos adultos a oportunidade de, por meio da requalificação e aprimoramento de suas habilidades, adaptarem-se a um cenário de rápidas mudanças.

2. **Abordar mais enfaticamente todo o governo e toda a sociedade** com o objetivo de coibir políticas isoladas em relação às competências, pois a complexidade dos

¹⁴ A COVID-19: uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

¹⁵ Segundo a OCDE, são megatendências: 1) **digitalização** (automação de trabalhos e tarefas que exigem habilidades rotineiras de baixo nível), 2) **globalização** (tarefas rotineiras e pouco qualificadas podem ser transferidas para o exterior), 3) **tendências demográficas** (aumento da longevidade e a melhoria da saúde em idades mais avançadas implicam que os trabalhadores mais velhos podem permanecer no mercado de trabalho por mais tempo), 4) **migração** (grandes desequilíbrios demográficos e econômicos entre os países e regiões do mundo aumentaram a mobilidade e, consequentemente, gerou potencial para atrair talentos). Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264313835-en/1/2/1/index.html?itemId=/content/publication/9789264313835-en&_csp=eef9590c8a200b40c4a9357a6f7dd37e&itemIGO=oecd&itemContentType=book>. Acesso em set. 2021.

sistemas de competências exige que as políticas de diferentes setores (educação, trabalho, indústria, economia, impostos, etc.) estejam bem alinhadas e os *trade-offs* identificados, a fim de obter os retornos esperados.

3. Fortalecer a governança¹⁶ dos sistemas de competências. O desenvolvimento de sistemas de aprendizagem ao longo da vida requer a participação de muitos atores, incluindo diferentes ministérios, níveis de governo (central, regional, local) e partes interessadas (como empregadores, sindicatos e provedores privados). (*Skills Outlook* de 2021)

Considerou-se também que o sucesso das políticas de aprendizagem ao longo da vida está vinculado à devida compreensão, por parte dos tomadores de decisão, dos seguintes elementos:

1. Mudanças tecnológicas, demográficas, globais e choques inesperados exigem a manutenção de atualização e desenvolvimento de habilidades.

2. O desenvolvimento de habilidades depende das circunstâncias. Embora estimular habilidades na primeira infância seja crucial, a aprendizagem ao longo da vida não é linear e algumas transições são especialmente importantes.

3. É necessário alinhar as necessidades dos alunos às demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

4. Disposição e determinação definem a capacidade dos indivíduos de adquirir novas habilidades e conhecimentos.

5. A aprendizagem ocorre não apenas em ambientes escolares formais, mas também em ambientes não formais e informais.

A OCDE avalia que a expectativa em relação ao desenvolvimento de habilidades também exigirá mudanças nos sistemas educacionais tradicionais uma vez que os modelos de aprendizagem ao longo da vida exigem um projeto coordenado para todas as etapas, desde a primeira infância, incluindo a escolaridade, o treinamento vocacional, as universidades e a aprendizagem de adultos. Além disso, será necessário atentar-se para que, a cada estágio de aprendizagem, se construa uma base para o sucesso no próximo.

Por isso, segundo a percepção da OCDE, os novos conjuntos de habilidades necessárias para prosperar no local de trabalho e nas sociedades modernas exigirão

¹⁶ Segundo a OCDE governança é a forma como as responsabilidades são compartilhadas e coordenadas entre todos os atores relevantes, a forma como contribuem para um financiamento eficiente e o desenvolvimento de sistemas de informação que ajudam a identificar os respectivos papéis de cada parte interessada, os recursos disponíveis, as políticas a serem adotadas e o impacto dessas políticas. (*Skills Outlook* de 2021, versão WEB)

professores de “alto calibre”, pois a proposta prevê o desenvolvimento de habilidades transversais tais como resolução de problemas complexos, pensamento crítico, trabalho em equipe, resiliência e adaptabilidade.

Ampliando o bloco de Organizações que se propõem a desenvolver diretrizes globais e padrões de políticas sociais, a Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁷, apresenta-se como o “lugar onde as nações do mundo podem se reunir, discutir problemas comuns e encontrar soluções compartilhadas”. Da mesma forma, autodenomina-se como organização global que tem o “principal fórum para tratar de questões que transcendem as fronteiras nacionais como a paz, os direitos humanos, justiça internacional, progresso econômico e social, big data e alterações climáticas”. (ONU, sobre nós, <https://www.un.org/en/about-us>)

A ONU, e suas agências especializadas, também está envolvida em um conjunto de atividades cujo objetivo é melhorar a vida das pessoas em todo o mundo.¹⁸ E é por isso que a Educação, entendida como a chave para escapar da pobreza, tem se destacado dentre o conjunto de temas que estão em sua pauta¹⁹.

Com base em indicativos globais, a aprendizagem ao longo da vida, a educação de qualidade, inclusiva e equitativa bem como o desenvolvimento de habilidades, técnicas e vocacionais, passaram a ocupar um lugar de importância na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável,²⁰ proposta pela ONU. No documento elaborado em 2017, encontram-se as diversas metas para 2030 e, especificamente na Meta 4 encontramos o seguinte (Assembleia, documento de 2017, disponível em <https://undocs.org/A/RES/71/313>):

Quadro 1 – ONU, Agenda 2030, Educação, Meta 4

Meta 4: Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos		
ITEM	META	INDICADORES
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo habilidades técnicas e vocacionais, para empregos, empregos decentes e empreendedorismo.	Proporção de jovens e adultos com informação e habilidades de tecnologia de comunicação (TIC), por tipo de habilidade.

¹⁷ O número de membros da ONU cresceu dos 51 Estados Membros originais em 1945 para os atuais 193 Estados Membros. Todos os Estados-Membros da ONU são membros da Assembleia Geral. Os Estados são admitidos como membros por decisão da Assembleia Geral, sob recomendação do Conselho de Segurança. (info no site)

¹⁸ Este site oferece uma visão geral de alguns desses problemas e links para outros recursos, onde se pode obter informações adicionais. (<https://www.un.org/en/global-issues/>)

¹⁹ Por meio da resolução 70/1 de 25 de setembro de 2015, adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Dentre os itens que compõem a agenda está a educação.

²⁰ (ONU, Agenda 2030, Educação, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/goal-04/>).

4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, global cidadania e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	Até que ponto (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo igualdade de gênero e direitos humanos, são integrados em todos os níveis em (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos; (c) formação de professores; e (d) avaliação do aluno.
4.c	Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores em países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento	4.c.1 Proporção de professores no (a) pré-primário; (b) primário; (c) secundário inferior; e (d) secundário superior educação que recebeu pelo menos o mínimo treinamento organizado de professores (por exemplo, treinamento pedagógico) pré-serviço ou em serviço necessário para o ensino no nível relevante em um determinado país

Fonte: Assembleia, documento de 2017, disponível em <https://undocs.org/A/RES/71/313>

Em setembro de 2012, para acelerar o progresso em direção às metas globais para a Educação, o Secretário-Geral das Nações Unidas lançou a Iniciativa *Global Education First* (GEFI)²¹. Dentre seus objetivos registra-se o de colocar a “educação de qualidade, relevante e transformadora no centro das agendas social, política e de desenvolvimento”. Dessa forma, o texto de apresentação da GEFI explicita suas três prioridades: colocar crianças na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global (Unesco, GEFI, <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>)

A *Global Education First*²², a partir de suas investigações sobre a qualidade da aprendizagem, constatou o seguinte:

A frequência escolar deve abrir caminhos de aprendizagem e descoberta, mas muitas vezes isso não acontece. Milhões de crianças

²¹ São destacados com parceiros da *Global Education First*: PNUD, UNFPA, UNICEF, ONU Mulheres, Enviado Especial da ONU para Educação Global, Banco Mundial, Parceria Global para Educação, Educar uma Criança, Educação Internacional, Campanha Global para Educação, bem como instituições filantrópicas e comerciais. Além disso, • Como Secretaria do GEFI, a UNESCO fornece apoio geral à Iniciativa (<http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>).

²² Texto original: “School attendance should open pathways of learning and discovery, but too often it doesn’t. Millions of children go through school and come out without basic literacy and numeracy. Education is ultimately judged by what people learn. Many students around the world are banking their futures on poorly trained, weakly motivated teachers without enough books and other basics to facilitate their learning. This is grave disservice not only to the students themselves but to the parents who sacrifice to support them and the countries whose futures depend on them. While we strive to boost school attendance, we must ensure that our schools are engines of opportunity and not just idle warehouses.” (Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/>)

vão à escola e saem sem alfabetização e matemática básicas. Em última análise, a educação é julgada pelo que as pessoas aprendem. Muitos alunos ao redor do mundo estão apostando em seus futuros em professores mal treinados e pouco motivados, sem livros suficientes e outros itens básicos para facilitar seu aprendizado. Este é um grave desserviço, não só para os próprios alunos, mas também para os pais que se sacrificam para apoiá-los e para os países cujo futuro deles depende. Enquanto nos esforçamos para aumentar a frequência escolar, devemos garantir que nossas escolas sejam motores de oportunidade e não apenas depósitos ociosos. (Tradução livre. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/>)

Em um infográfico²³ produzido pela GEFI, estão descritos seis itens considerados necessários para alcançar uma educação de qualidade:

1. Treinar, equipar, valorizar e apoiar professores de qualidade.
2. Melhorar a coleta de dados e avaliações, definir as prioridades políticas corretas e adaptar as práticas de ensino e aprendizagem.
3. Criar currículos que reflitam uma educação transformadora para um mundo equitativo, justo e sustentável.
4. Transformar as salas de aula em configurações colaborativas com suporte da comunidade.
5. Fornecer materiais de aprendizagem suficientes, envolventes e relevantes, com atenção especial aos idiomas locais.
6. Aumentar o investimento global em educação por meio de despesas domésticas e financiamento internacional.

No Brasil, a ONU e seus parceiros, tem se empenhado em divulgar e se engajado para que os dezessete objetivos para o Desenvolvimento Sustentável tenham sucesso.

Contexto da educação brasileira : o Plano Nacional de Educação²⁴ (PNE) 2014 - 2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2014 o Governo Federal lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu cinco diretrizes e vinte metas para a educação brasileira a serem alcançadas até 2024. Dentre as diretrizes propostas estão: superação das desigualdades educacionais;

²³ Infográfico Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/gefi/multimedia/infographics/>
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GEFI/pdf/Quality Edu for the World We Want Infographics.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GEFI/pdf/Quality_Edu_for_the_World_We_Want_Infographics.pdf) Acesso em abril 2021.

²⁴ <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educação+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acesso em abril 2021.

promoção da qualidade educacional; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção da democracia e dos direitos humanos; financiamento da educação.

Dentre as 20 metas constantes no PNE, a Meta 7 é a que pode ser considerada mais diretamente relacionada à Base Nacional Comum Curricular²⁵ (BNCC). Ela aponta para a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]” (PNE, 2015, Meta 7, p. 113), melhorando o fluxo escolar²⁶ e a aprendizagem. Segundo o documento, o objetivo é atingir as seguintes médias nacionais²⁷ para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁸ (Ideb, 2015).

Quadro 2 – Documento PNE

Nível de ensino	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Linha de Base, 2015, p. 113.

Desta forma, trinta e seis estratégias derivaram-se da Meta 7 com o objetivo de orientar as políticas públicas e as ações do governo no sentido da melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, dentre as estratégias, estão as de “estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (PNE, Linha de Base, 2015, p. 115)

Enquanto o PNE estabelece as diretrizes e metas para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define e explicita os direitos e objetivos de aprendizagens essenciais e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica Nacional. Aprovada em 2017 para a Educação infantil e Ensino Fundamental - séries iniciais e finais - e em 2018 para o Ensino Médio. Tem como meta, ao longo da Educação Básica, “[...] assegurar

²⁵ Em 20 de dezembro de 2017, a portaria 1.570, expõe no artigo 1: “Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>)

²⁶ Fluxo escolar ou taxa de aprovação.

²⁷ Médias nacionais de desempenho, ou seja, médias de proficiência.

²⁸ O Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007. Segundo o documento do PNE, Linha de Base (2015, p. 113), trata-se de um “indicador sintético que combina duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”.

aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BNCC, 2017, p. 08)

A BNCC oferece diretrizes para o planejamento de conteúdos e, segundo o que está explicitado no texto do documento, não pode ser considerada como currículo. Essas diretrizes também buscam garantir o desenvolvimento de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) que se expressem em “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (2017, p. 08)

Assim, atendendo às expectativas de Organizações Internacionais, incluindo as *Skills Outlook* desenvolvidas pela OCDE e as Metas apresentadas pela ONU, as dez competências²⁹ gerais propostas na BNCC, são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

²⁹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos).

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MEC, BNCC, p. 10)

Como se pode constatar, a BNCC orienta as decisões pedagógicas a partir do desenvolvimento de competências. Deixa claro que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, também o que devem “saber fazer”, ou seja, mobilizar “os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, p. 13).

O desempenho do sistema educacional brasileiro

A OCDE, a pedido de algumas organizações brasileiras³⁰, elaborou um relatório³¹ que avalia o desempenho do sistema educacional do país. Os dados do Brasil foram comparados com os de outras nações³² e os resultados serviram para mapear o quanto “o Brasil progrediu tanto em relação aos objetivos internacionais (por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) quanto às metas nacionais (por exemplo, o Plano Nacional de Educação, PNE).” (A Educação no Brasil, OCDE, p. 29)

Segundo esse relatório, até a primeira década do ano 2000, principalmente entre 2003 e 2014, o Brasil alcançou um “notável desenvolvimento social e econômico” (2021, p. 27). Estima-se uma grande queda na mortalidade infantil (cerca de 73%), uma melhora expressiva do poder aquisitivo da população (mais de 29 milhões de pessoas saíram da

³⁰ Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande, que forneceram informações valiosas sobre o contexto do País e seus avanços na formulação de políticas.” (p. 05, A educação no Brasil)

³¹ Relatório financiado pela Fundação Telles e desenvolvido, de forma colaborativa, por Todos Pela Educação e pelo Instituto Sonho Grande.

³² Segundo informado no documento da OCDE, “são países comparáveis, inclusive da OCDE e da América Latina (Latam)” (Educação no Brasil, p. 03)

pobreza), e a expansão do acesso à Educação Básica (Banco Mundial, 2020[6]; ONU, 2012[7]; Ipea, 2014[8]).” (2021, p. 30)

No entanto, o mesmo não se pode afirmar em relação a segunda década do milênio, mesmo antes da COVID19. Avalia-se que o país se encontra em situação de risco. O relatório da OCDE (2021, p. 27) sobre a educação brasileira, também afirma que “mesmo antes da crise da Covid-19, o crescimento econômico havia estagnado e os níveis de produtividade ficaram atrás dos de outras economias emergentes, prejudicando a competitividade.”

A profunda recessão que assolou o país em 2015, bem como a pandemia de COVID 19, desde 2020, são dois dos fatores que podem ser destacados como responsáveis pelo retrocesso no desenvolvimento econômico e social do Brasil. Segundo o mesmo documento elaborado pela OCDE (2021, p. 31),

[...] a economia (caiu) em outra recessão ainda mais profunda, com queda do PIB de 4% (IBGE, s.d.[10]). O desemprego aumentou de 6,6%, em 2014, para 12%, em 2019 (Banco Mundial dial, 2020[2]), e espera-se que atinja 15%, em 2021[2].

Os dados sobre o desempenho do sistema educacional brasileiro, de 2022, ainda não estão disponíveis. Tampouco os que poderiam apontar o real impacto da BNCC na educação brasileira. No entanto, os dados apresentados até aqui são considerados importantes porque apresentam o contexto, tanto internacional como nacional, no qual se deu o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado.

De alguma forma, todos nós, coordenadora pedagógica e professores pesquisados, estivemos ao longo dos seis anos de pesquisa, enredados ao contexto internacional aqui exposto e ao contexto nacional que nos obrigou, legalmente, a compreender e implantar a BNCC na escola estudada.

Dessa forma, para concluir a introdução dessa tese de doutorado, o próximo item explícita, finalmente, do que trata a pesquisa. Apresenta-se a pergunta que se buscou responder, bem como os objetivos gerais e específicos que a norteiam.

A pesquisa

A definição do problema

Em um contexto de transformação curricular e formação permanente de professores, essa tese busca responder: Como o trabalho da coordenação pedagógica afeta e é afetado, dialogicamente, na relação com docentes do Ensino Fundamental, séries

finais, de uma escola do sistema particular de ensino, na cidade de São Paulo, em um processo de formação permanente?

Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o trabalho da coordenação pedagógica afeta e é afetado, dialogicamente, na relação com docentes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do sistema particular de ensino, na cidade de São Paulo, em um processo de formação permanente.

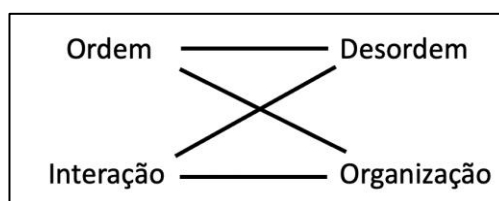
Objetivos específicos

- Identificar os desafios do processo formativo com professores do ensino fundamental, séries finais.
- Analisar a complexidade da relação entre coordenador pedagógico e docentes do ensino fundamental, séries finais, no contexto da escola pesquisada.
- Identificar práticas pedagógicas, vivências, experiências, saberes, crenças e valores dos docentes da escola pesquisada em relação a sua formação profissional.
- Explicitar algumas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pela coordenação pedagógica em seu trabalho de formação com professores, adultos.

A formação permanente está relacionada ao desenvolvimento profissional e é entendida como aquela que ocorre, com certa periodicidade, no espaço da escola e a partir das demandas que emergem no próprio contexto de trabalho. É também a que está relacionada ao exercício da profissão docente e que busca a teoria como possibilidade de sustentar práticas pedagógicas e a reflexão sobre elas.

Nesse contexto de formação permanente, destaca-se a necessidade de se levar em consideração a relação dialógica que existe na interação entre a coordenação pedagógica, em seu trabalho como formadora, e os docentes. Para Morin (2019, p. 204), “[...] precisamos conceber nosso universo a partir de uma dialógica” que pode ser representada por meio de um tetragrama formado pelos termos ordem, desordem, interação e organização “[...] cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro.” (MORIN, 2019, p. 204)

Figura 1 - Tetragrama elaborado por Edgar Morin



Fonte: Morin (2019, p. 204)

A abordagem metodológica assumida nessa tese é a da pesquisa qualitativa, pois compreendi que esta seria a mais adequada justamente por admitir que o pesquisador não tem uma posição passiva ou distante do seu objeto de pesquisa; “[...] não se transforma em mero relator passivo [...]” (CHIZZOTTI, 2018, p. 77). Ao contrário, ele está inserido na complexidade de um contexto que é político, social, econômico, cultural, psicológico.

No campo da pesquisa qualitativa, há especificidades que podem ser assumidas pelo pesquisador. Para dar conta de pesquisar, refletir e compreender as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa - o coordenador pedagógico/formador/pesquisador e os professores -, a opção metodológica foi pela pesquisa participante uma vez que o pesquisador se identifica com as pessoas investigadas, interagindo com elas. Esse assunto será tratado de forma mais ampla no capítulo que abordará, especificamente, o caminho metodológico.

Esta tese é composta por quatro capítulos: no capítulo um, trata-se o currículo, a profissão docente e a formação permanente dos professores, no capítulo dois, apresenta-se o caminho metodológico percorrido: a pesquisa de campo. Já o capítulo 3 apresenta o contexto de transformação curricular da escola pesquisada e o capítulo quatro, na análise da pesquisa, apresenta-se a voz dos professores.

1. CURRÍCULO, PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

“[...] Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.”

(Feldmann, 2009, p. 71)

A partir das perspectivas de autores como Sacristán (1998, 1999, 2000, 2002, 2013), Garcia (1999), Mizukami (2002), Formosinho (2009), Feldmann (2009, 2017), Moraes (2010), Moreira e Tadeu (2011), Imbernón (2011), Feldmann, Masetto e Freitas (2017), Apple (2017), Deleuze e Guattari (2019), Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2020) e Nóvoa (2022), esse capítulo se desenvolve com o objetivo de apresentar elementos para a compreensão do que seja o conceito de currículo, além de discutir sua complexidade e suas diferentes dimensões. Também apresenta algumas das expectativas relacionadas ao perfil do profissional docente, frente aos desafios do século XXI, bem como discutir a profissão docente e a formação permanente de professores.

1.1. O que é currículo

O termo currículo remonta à Antiguidade Ocidental, na Roma Antiga, significava a carreira de um cidadão, ou seja, sua trajetória por cargos eletivos e judiciais. Com o tempo, o termo passou a apresentar dois sentidos: um que diz respeito ao percurso profissional e outro ao percurso do aluno, em sua formação escolar. No âmbito escolar, ou seja, da trajetória escolar, é entendido como “[...] uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Desde a sua origem na extensão escolar, o termo currículo representa uma forma de organização, uma espécie de partitura que mostra a totalidade das partes para que a aprendizagem não seja fragmentada. Está relacionado à seleção, ordenação e classificação de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados.

No âmbito escolar, com o tempo, o currículo acumulou diferentes significados e funções sobrepostas: escolhe o que será ensinado; determina, ordena e distribui conteúdos

da aprendizagem; reforça a distinção entre as disciplinas; modela a natureza do conhecimento; classifica e agrupa os alunos segundo uma determinada hierarquia; regula o método pedagógico e modela a prática do professor; define o tempo, os códigos e as normas da escolarização. E, além disso, com poder regulador, criou referenciais sobre o “sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz.” (SACRISTÁN, 2013, p. 19)

O conceito de currículo assume importância no discurso da educação quando a escolaridade passou a ser um fenômeno de massa, ou seja, passou a fazer parte do ideal de escola para todos. Esse movimento, no Brasil, surgiu na década de 1920 e se estendeu até o final da década de 1950.

Segundo Anísio Teixeira (1963), foi entre as décadas de 1920 e 1930 que, no Brasil, surgiram reformas do ensino mais abrangentes. Para o autor, essas reformas procuraram

[...] recuperar a escola primária, para constituí-la o fundamento do sistema escolar, iniciam a integração das escolas de nível médio, com a equivalência da formação vocacional acadêmica, elevam a formação do magistério primário a nível superior e criam uma universidade de tipo moderno, voltada à pesquisa e à formação do quadro do magistério secundário e superior e aberta a todos os egressos da escola média. (TEIXEIRA, 1963, p. 8)

Dessa forma, cada vez mais a educação passou a ser considerada um direito de todos, embora o acesso gratuito ao ensino, na década de 1930, ainda tenha se limitado à escola primária integral. Em 1937, pela Lei nº 378, como forma de ampliação do acesso ao ensino, instituiu-se uma reforma no sistema educacional por meio da qual foram criadas, dentre outras, novas escolas de ensino profissional, a Universidade do Brasil e o Instituto Nacional de Pedagogia³³.

Na década de 1940, a perspectiva de um ensino para todos se amplia com a organização do ensino industrial³⁴ e do ensino secundário³⁵ que instituiu no Brasil o sistema educacional de três graus:

- primeiro grau: gratuito e obrigatório para crianças de sete à doze anos;
- segundo grau ou ensino médio (oferecido em cinco modalidades diferentes): para jovens a partir dos doze anos;

³³ Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos (MEC)

³⁴ Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

³⁵ Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942

- terceiro grau: para egressos do segundo grau.

Entre as décadas de 1940 e final da década de 1950, ocorreram movimentos que propuseram mudanças na educação e defenderam, de alguma forma, a erradicação do analfabetismo e, portanto, maior acesso à escola. Essa perspectiva exigiu a criação de documentos regulatórios como leis orgânicas, estatutos para o ensino e projetos de lei para Diretrizes e Bases da Educação.

No Brasil, é nesse contexto de mudanças na educação que o currículo assume maior importância, principalmente pelo seu poder estruturante, organizador e regulador.

Sobre esse assunto, Sacristán (2013, p. 20) explica que a valorização do currículo ocorreu porque compreendeu-se que a organização, estrutura e poder regulador que proporciona, são capazes de ajudar a entender, examinar e criticar as formas escolares do conhecimento. Nesse contexto, em relação ao conteúdo do currículo,

[...] o ensino será pensado como uma oferta cultural válida para todos, a base de uma cultura geral da qual todos possam tirar proveito, aceitando os alunos/as tal como são num momento ou ambiente dado. [...] é um estágio educativo que tem uma justificativa social, é uma oferta para todos [...].

Atualmente, o sentido do termo currículo não se resume à sua característica prescritiva. O termo está envolvido em múltiplas dimensões. Segundo o que explicam Feldmann, Freitas e Masetto (2017, p. 745),

A multidimensionalidade que envolve o currículo impede que possamos contar com uma concepção única e acabada de currículo. A concepção de currículo envolve considerações sobre escola, trabalho pedagógico, sociedade e cultura vinculadas ao contexto histórico, social, político e econômico no qual mulheres, homens, jovens e crianças vivem e convivem diante dos dilemas e anseios de seu tempo.

Conforme sugere Sacristán (2000, p. 32), o currículo é “um tema no qual se entrecruzam muitos outros”: socialização da escola; regulação e/ou mudanças na prática pedagógica; profissionalização dos docentes; qualidade de ensino; inovação de centros escolares; pedagogia; políticas; práticas administrativas; produção de materiais, dentre outros. Nesse sentido, o autor afirma que o termo é bastante flexível,

[...] poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade de ensino. [...] Quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos/as, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar esses objetivos. (SACRISTÁN, 1998, p. 126)

1.1.1. A complexidade do currículo

O currículo enquanto instrumento de organização, de estruturação e regulação de conteúdos, saberes, práticas, entre outros, pode ser entendido como um mapa, um desenho, um instrumento concreto, por meio do qual se pode enxergar e ver definidos os seus contornos. No entanto, essa configuração cartográfica do currículo não é fixa, inflexível e estável. Trata-se de um mapa que deve ser sempre entendido como temporário, desmontável, conectável, reversivo, modificável.

O currículo, como parte de um processo que é sempre dialógico, modela, mas também é modelado pelas ações e seus contextos; interpreta uma realidade, mas é interpretado por ela. As práticas modeladas por ele não obedecem, necessariamente, a uma mesma racionalidade; elas não são lineares e nem concatenadas. Por se tratar de ações inseridas em uma realidade social, estão sujeitas a contradições, crenças, desejos pessoais, ideologias, poderes, hierarquias, disputas etc.

Hernández-Hernandez e Sancho-Gil (2020, p. 1059) propõem pensar o currículo por meio da metáfora do rizoma, conceito proposto por Deleuze e Guattari³⁶. O autor explica que o rizoma está relacionado a um mapa em produção, ou seja, em construção. Algo que se pode desmontar, conectar, alterar; algo que, por suas linhas de fuga, permite muitas entradas e saídas. A análise por meio do método do rizoma tem como princípio a conexão, a heterogeneidade e a multiplicidade. Também pressupõe que o objeto de estudo não pode ser fechado em si mesmo, pois, dessa forma, assumirá uma função de impotência.

Sob a perspectiva de Deleuze e Guattari (2019), o objeto de estudo, referenciado na metáfora do rizoma,

faz bulbo. [...] Evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo. Podem-se sempre efetuar [...] decomposições estruturais internas [...]. Um método do tipo rizoma é obrigado a analisar [...] efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. (DELEUZE e GUATTARI, 2019, vol. 1, p. 23)

O princípio da multiplicidade também está presente nessa abordagem rizomática. A proposta é que o múltiplo seja tratado como substantivo e que a multiplicidade não tenha “nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.” (DELEUZE E GUATTARI, 2019, vol. 1, p. 23)

³⁶ Deleuze e Guattari apresentam o conceito de rizoma em sua obra *Mil Platôs*, volume 1.

A partir da ideia de rizoma, Hernández-Hernandez e Sancho-Gil (2020, p. 1060-61) propõe estudar o currículo como cartografia, pois dessa forma é possível pensar em várias direções, além de estabelecer importantes e imprescindíveis conexões. O autor apresenta a ideia de um rizocurrículo, e argumenta que o conhecimento da vida, dentro e fora da escola, se dá de forma rizomática, ou seja, sem hierarquias, de forma orgânica, conectando diferentes coisas, ideias e experiências; permitindo novas ideias, novas compreensões.

Pode-se concluir que o currículo se constrói no tempo e no limite de certas condições e, por isso, seu significado só pode ser apreendido a partir dos contextos nos quais se insere: da escola, da aula, das condições sociais, de história e tradições, da política, da economia. Também se constrói “no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.” (SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Pela diversidade de ações que interferem em sua configuração, não há como analisar o currículo criticamente sem levar em consideração o contexto. Além disso, o estudo do currículo exige a lógica complexa, pois é resultado do entrecruzamento de diferentes componentes – epistemológico, político, econômico, ideológico, técnico, estético, ético, histórico - cada qual com diversas implicações. Sobre isso, Moraes (2010), explica que

[...] a complexidade nos ajuda a repensar a educação e o currículo a partir da pluralidade cultural, das múltiplas vozes que se entrecruzam, dos diferentes olhares que se cruzam, evitando com isto os processos de dominação cultural, como única via de entendimento da realidade educacional. [...] (MORAES, 2010, p. 09)

Nesta tese, o currículo da escola pesquisada foi pensado como uma construção social constituída no entrecruzamento de múltiplas práticas, inclusive a pedagógica, que ocorrem na escola e nas aulas. Nesse sentido, o pressuposto é que o currículo se constitui como uma práxis, pois “[...] modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real.” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O currículo escolar assume determinado formato e este está em conformidade com técnicas pedagógicas. É composto por conteúdo, códigos e práticas. Os conteúdos têm um destinatário: os alunos; seus códigos dão forma pedagógica aos conteúdos e, de certa

forma, modelam a prática dos professores. O código, segundo Sacristán (2000, p. 76) é “qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores.”

Enquanto seleção cultural,

[...] o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais... (SACRISTÁN, 2000, p. 55)

Ao abordar a temática do currículo não podemos nos deter apenas em suas dimensões metodológica, procedimental e tecnológica. Estas, embora importantes, para terem sentido precisam ser analisadas sob uma perspectiva crítica, pois

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14)

A título de exemplo, podemos destacar, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base de formação dos professores. Estes são documentos nacionais que propõem uma certa organização de conhecimentos – conceituais, procedimentais e socioemocionais. Ambos foram produzidos a partir de diretrizes da educação pública nacional e, como documentos oficiais e legais, são considerados pelo Estado brasileiro relevantes para o desenvolvimento de competências para o século XXI, ou seja, para formar sujeitos capazes de viver e atuar em um mundo globalizado. Dessa forma, implicam relações de poder, são transmissores de determinadas visões e são capazes de produzir identidades.

Conforme escrito na introdução desta tese, com a BNCC pretende-se, dentre outras coisas, o desenvolvimento de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) que se expressem em “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p. 08) E dessa forma, configura-se como intervenção do Estado na configuração da cultura. Sobre essa relação, Sacristán (2000, p. 108) explica que

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade. Em

qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. [...]

Enquanto diretriz nacional para a educação escolar e de formação de professores no Brasil, trata-se, conforme dito anteriormente, de um projeto de cultura, de algo implicado em relações de poder, de algo que transmite visões e que está inserido em um contexto histórico. Portanto, não pode ser encarado como um instrumento de educação inocente ou neutro. Apple (2011) afirma que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 2011, p. 71)

Ao se discutir o currículo como algo que não é inocente, ou seja, como algo que representa uma determinada ideologia, cultura e poder, precisamos ter clareza de que “o currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido.” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 36) Podemos dizer que a correspondência entre um determinado currículo, o seu uso e os resultados na formação dos estudantes, não é exata. Por isso, o currículo é um campo de conflito entre o que é prescrito e o que é vivido.

Se por um lado o currículo é resultado de um projeto de educação – seja social, político, cultural, ético, econômico; nacional ou local, dentre outras possibilidades –, ele, por si só, não tem o poder de garantir que os sistemas escolares sigam exatamente o prescrito. Para Sacristán, (2000, p. 107) “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico.”

Há diferentes forças e influências que atuam tanto no contexto em que o currículo é formulado como no contexto de sua realização. E essas forças podem ser de diferentes âmbitos: tradições, crenças, modelo escolar, agentes escolares, cultura, etc. “Todos esses âmbitos são contextos prévios a qualquer proposta ou seleção curricular que acabarão filtrando-o.” (SACRISTÁN, 1998, p. 128)

Podemos dizer que, entre a formulação de um currículo, as possibilidades de interpretação deste e a sua concretização prática, há uma complexa rede multiperspectivada de relações. Para Apple (1986, p. 66, *apud* Sacristán, 2000, p. 16)

[...] o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis.

Nesse mesmo sentido, Feldmann, Freitas e Masetto (2017, p. 749) afirmam que

[...] o conhecimento escolar, a partir do trabalho pedagógico, é fruto de diversas mediações possíveis entre o conhecimento original e o conteúdo do currículo escolar, tendo em vista novos contextos sociais, econômicos e culturais.

1.1.2. Currículo e cultura

Sobre a circulação de conteúdos culturais, Sacristán (2002) explica que ela está submetida às normas de distribuição entre os indivíduos,

[...] de acordo com as estipulações de um panorama complexo. A escola, com seu currículo e suas tradições metodológicas, é um agente de difusão cultural que tem regras próprias, embora não operem independentemente de outras que regem outros agentes difusores do conhecimento. [...] Essas regras de difusão e de distribuição do conhecimento e da experiência disponíveis não são totalmente deterministas. (SACRISTÁN, 2002, p. 201)

Para Sacristán, as instituições educativas são espaços de “concorrência de individualidades e de grupos diversos”. Sobre essa diversidade, o autor explica que, nestas instituições, é natural encontrar-se

[...] com a diversidade entre sujeitos, entre os grupos sociais e com os sujeitos variáveis no tempo. [...] A diferença existe. As práticas educativas – sejam as da família, as das escolas ou as de qualquer agente – encontram-se com a diversidade como um testemunho da realidade. (SACRISTÁN, 2008, p. 75)

Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é uma construção cultural, é algo concreto, mas que se relaciona com a experiência humana e com a prática educativa; se expressa na especificidade de um sistema educativo, ou seja, sua existência está diretamente relacionada ao contexto do sistema educativo em que se desenvolve. Por isso, é prática e é expressão “da função socializadora e cultural que determinada instituição tem.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O currículo reúne em torno de si

[...] uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares [...]. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Para compreender o currículo é preciso, em primeiro lugar, abandonar a análise que leva em consideração apenas a existência de uma cultura hegemônica no comando de

cada sociedade e assumir a interculturalidade como perspectiva. Temos de levar em consideração que, atualmente, cada sociedade tem sido contextualizada por grandes fluxos migratórios, por diferentes ideologias, moralidades e religiões, pela diversidade de coletividades que já não podem ser consideradas minorias, pelo surgimento de diversificadas identidades culturais, dentre outros. Vivemos em um mundo globalizado em que a experiência humana - plural, interconectada e complexa – se expressa tanto no macro como no microcosmo representado pela instituição escolar.

Kellner (2004, p. 199) afirma que a disseminação da cultura global tem efeitos importantes na educação e no meio político e, por isso, produz desafios. Ele explica que a cultura, antes da globalização, funcionava como uma “força particularizadora e localizadora que diferenciava as sociedades e os povos.” Era capaz de proporcionar, em cada local, “identidades, práticas e modos de vida cotidiana” e proteger “contra a invasão de ideias, identidades e formas de vida estranhas”. No entanto, com a globalização, o terreno complexo da cultura certamente passou a ser contestado, pois culturas globais passaram a permear as locais, fazendo surgir novas configurações que “sintetizam ambos os polos, propiciando forças contraditórias de colonização e resistência, hegemonia global e novas formas e identidade locais híbridas.”

Assim, pensar o currículo como construção cultural nos dá a possibilidade de compreender sua dimensão e seus limites como instrumento regulador. O currículo está sempre em interação com realidades e contextos diversos e, por isso, pode ser encarado como uma construção cultural.

Entendendo o currículo nessa dimensão, a formação permanente do profissional docente torna-se fundamental. Sob diferentes aspectos, os itens (4, 5 e 6) tratarão desse assunto.

1.2. O perfil idealizado: o profissional docente do século XXI

Nas últimas décadas do século XX a educação assumiu um lugar de relevância global. O contexto que sustenta esse fato é o da globalização que, por meio de organizações internacionais³⁷, tem promovido referenciais para o desenvolvimento de

³⁷ Na introdução dessa tese tratamos, mais especificamente, a questão da globalização e das organizações internacionais que propõem habilidades a serem desenvolvidas ao longo da vida.

habilidades consideradas essenciais para atender, entre outras coisas, as demandas do desenvolvimento econômico global e a um mercado de trabalho capaz de responder às expectativas capitalistas mundiais para o século XXI.³⁸

Esse processo que colocou a educação em pauta tem sido capaz de provocar mudanças significativas na escola, nos currículos e na formação de professores em diversos países, inclusive no Brasil. Feldmann explica que

[...] os padrões de reestruturação econômica capitalista e global e a reconfiguração do Estado em sua relação com a sociedade atual acarretaram e vem acarretando transformações na gestão dos sistemas escolares, na escola e principalmente no processo de formação de professores. [...] (FELDMANN, 2009, p. 74)

Em documentos apresentados por organizações como a OCDE, fica explícita a crença que o desenvolvimento de uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento³⁹ está relacionado, dentre outras coisas, com a educação, pois seria por meio dela que os cidadãos do século XXI teriam chances de assumir seu papel na sociedade capitalista e global.

Nesse contexto, a formação profissional docente também assume relevância, passando a ser pautada nos âmbitos tanto global como local. Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, Formosinho (2009) afirma que,

[...] o fenômeno pós-moderno da construção de uma economia global mundializada, de uma sociedade de informação e de sociedades multiculturais promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida activa, mas é um processo de ciclo de vida [...] (FORMOSINHO, 2009, p. 222)

No que diz respeito ao profissional docente do século XXI, a expectativa expressa em documentos nacionais e internacionais é a de que ele tenha um perfil que dê conta de atender as demandas de uma educação que está inserida em um novo contexto: o da sociedade da informação e do conhecimento, das relações globais entre nações, culturas, economias, mercados de trabalho, entre outros. Em outras palavras, “a nova Era requer um profissional de educação diferente” (IMBERNÓN, 2011, p. 12), com novas habilidades relacionadas não só ao conhecimento teórico/científico, o da especificidade de uma disciplina, mas, também aquelas ligadas à capacidade de pesquisar; desenvolver, criar e utilizar de forma crítica, as tecnologias digitais; criar intervenções pedagógicas

³⁸ A OCDE, por exemplo, é uma organização internacional que propõe as *Skills Outlook*; tema apresentado na introdução dessa tese.

³⁹ Nessa tese, sociedade do conhecimento é entendida como aquela que necessita da informação e do conhecimento para seu funcionamento e sua manutenção.

desafiadoras (coerentes e significativas), expressar-se por meio de diferentes linguagens; buscar o autoconhecimento; ser empático; resolver conflitos; cooperar e respeitar (a si mesmo e ao outro) valorizando e compreendendo a diversidade; ser autônomo, responsável, flexível, entre outras.

No Brasil, como parte do mesmo processo de mudanças na educação que instituiu uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada nos currículos das escolas e sistemas de ensino brasileiros, o Conselho Nacional da Educação (CNE), por meio da Resolução nº1, de 27 de outubro de 2020⁴⁰ dispôs e instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- formação continuada). Com o objetivo de orientar a formação dos professores para enfrentar o século XXI, são apresentadas dez competências profissionais gerais, divididas em três dimensões consideradas fundamentais: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Dentre as competências gerais explicitadas no documento, estão: compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; pesquisar, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas; valorizar, incentivar e participar da produção e manifestações artísticas e culturais; utilizar de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital); compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências para o aperfeiçoamento profissional; desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; agir e incentivar – pessoal e coletivamente – com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas. (Base Nacional Comum, BNC-formação continuada, Resolução nº 1, Anexo I)

Todas essas competências são muito importantes se levarmos em consideração o contexto global em que vivemos. No entanto, é preciso ter clareza de que a recomendação, por si só, não é suficiente para garantir o desenvolvimento delas pelos profissionais docentes. Além disso, a formação permanente deve ser baseada em um desenvolvimento crítico e autônomo do profissional. Nesse sentido,

⁴⁰ Essa Resolução baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), em Resoluções e disposições anteriores e na Lei 13.415.

[...] torna-se fulcral a presença de educadores como profissionais da educação (docentes, gestores educacionais, ou seja, coordenadores pedagógicos, orientadores e supervisores educacionais) com conhecimentos teóricos e práticos sobre currículo que lhes permita um pensar autônomo para construírem (conceber e executar) o currículo e gerirem (mediar e articular) os sujeitos (estudantes e comunidade) e suas culturas e contextos em torno da construção curricular. (FELDMANN, FREITAS e MASETTO, 2017, p. 738)

1.3. O trabalho docente e a formação de professores

A formação profissional de professores atravessa diferentes fases que vão desde a formação inicial⁴¹ até a formação relacionada ao desenvolvimento profissional permanente⁴².

A formação inicial, como o próprio nome diz, faz parte da etapa que insere o sujeito em um saber especializado. O futuro professor passa por uma instituição que, dentre outras coisas, tem como função prepará-lo teoricamente e certificá-lo para que possa exercer suas funções profissionais. No entanto, o desenvolvimento do profissional docente – ou a sua profissionalização - não se efetiva apenas pelo nível de técnica pedagógica adquirida enquanto ele era estudante, ao longo de um determinado período, tampouco ocorre de modo linear e com tempo delimitado para terminar, vai muito além.

Temos de levar em consideração que os professores, antes de iniciar qualquer atividade relacionada ao trabalho com educação, são pessoas que estiveram imersas na escola, como alunos, por cerca de 16 anos. E, segundo Tardif (Kindle, p. 71), “Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.”

Assim, a aprendizagem do ofício de professor se inicia muito antes, ainda no período escolar, pela herança que recebem e que “permanece forte e estável através do tempo.” (TARDIF, 2014, p. 71). E não é “tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles.” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Após o processo de formação inicial, quando o professor passa a atuar como profissional, o seu desenvolvimento na profissão docente, independentemente de ações formativas intencionais⁴³, é permanente e relaciona-se com suas experiências práticas, na relação com seus pares, com seus alunos, pais, instituição, regras e leis que envolvem a

⁴¹ Primeira fase de um longo processo de aprendizagem profissional.

⁴² O desenvolvimento profissional ocorre mesmo que o professor não esteja vinculado a um programa formal de formação continuada.

⁴³ Cursos de pós graduação; capacitações; programas de formação continuada na escola ou fora dela; dentre outros.

educação; passa, também, por processos pessoais e de reflexão sobre a prática, dentre muitos outros fatores.

O desenvolvimento do professor como profissional se constrói no próprio exercício da sua profissão. Para Nóvoa (2022, p. 62), não “é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” E para Feldmann,

[...] As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72)

A docência é uma práxis social e, enquanto tal, “é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador.” (TARDIF, 2002, p. 56). Para o autor,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesmo: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2002, pp. 56-57)

Da urdidura que envolve tempo, trabalho e aprendizagem da docência, nascem os saberes profissionais, aqueles que são “mobilizados e empregados na prática cotidiana” e que “servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.” (TARDIF, 2002, p. 58). São saberes que constroem e reconstroem modelos que podem sustentar as decisões e consequentes ações do professor. Pode-se dizer que construir e reconstruir saberes nas e pelas experiências é uma característica intrínseca ao exercício da profissão docente.

Um exemplo desse processo se destaca em Brandão (2014, p. 41). Diante do desafio de ensinar mitologia para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental séries finais, o professor de História (entrevistado) contou que teve uma ideia para sua aula: ler histórias mitológicas para os alunos. Seu primeiro pensamento foi que os alunos ficariam entediados, mas, mesmo assim, resolveu que faria o que programara. Na sala de aula, enquanto lia a história mitológica para os alunos, percebeu que, ao contrário do que imaginara, todos estavam muito interessados. Nas três primeiras aulas o professor, enquanto lia, pode observar o sucesso de sua estratégia e, em um exercício generalizante, concluiu que ler histórias mitológicas para os alunos do 6º ano é uma boa estratégia para engajá-los no assunto da aula. Dessa forma, a estratégia foi repetida nas outras aulas da

semana e nos anos subsequentes. Pode-se dizer que a experiência gerou um saber capaz de moldar a ação didática do professor nas aulas seguintes.

A experiência profissional citada acima, exemplifica como a experiência ajuda na constituição do saber docente. São saberes que, segundo Tardif (2014, p. 39), “brotam da experiência e são por ela validados.” São incorporados à experiência individual e coletiva, passam a compor o conjunto de hábitos e habilidades ou do “saber-fazer e de saber-ser” do docente. Da mesma forma, o exemplo apontado acima pode revelar que os saberes profissionais vão muito além dos acadêmicos, ou seja, além daqueles saberes adquiridos nas instituições de formação de professores.

Pode-se dizer, então, que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2014, p. 36). É resultado de uma confluência de saberes de diferentes fontes: individual, cultural, escolar, institucional, social, dentre outras. Estão inscritos na história de cada professor e são constituídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Não se trata de um conjunto de saberes identificáveis e padronizados, um repertório de conhecimentos, fruto apenas de uma aprendizagem técnica, a serem aplicados como se fossem uma fórmula matemática, pois o profissional docente

[...] age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. [...] Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. [...] Respondemos às situações e empreendemos caminhos com toda nossa personalidade, com os afetos, as crenças e as expectativas. (SACRISTÁN, 1999, p. 31)

A atividade docente é complexa, e o cenário onde ocorre tem características muito singulares. As ações docentes ocorrem em espaços que são “claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos que requerem opções éticas e políticas.” (SACRISTÁN, 1998, p. 363). E essas opções, em situações imprevisíveis, são sustentadas por valores que são intrínsecos ao sujeito profissional.

Sabe-se que em sala de aula, mesmo com a aula preparada, o professor está exposto a diversas interações e demandas próprias a esse espaço de atuação profissional, e são desafiados das mais variadas formas. Para responder aos desafios, mobilizam seus saberes enquanto tomam decisões sobre o que fazer. Contudo, a resposta dada não se baseia em um saber específico ou em uma técnica aprendida para ser utilizada justamente em uma determinada situação, ou seja, não se trata de uma ação/reação mecanizada. Ao

contrário, se sustenta no conjunto variado de experiências (culturais, sociais, profissionais, pessoais, etc.), valores e sistemas de crenças desenvolvidos. Tardif explica que

[...] quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2014, p. 66-67)

Os saberes docentes se constituem de diversificadas maneiras. Eles podem se originar na experiência prática, no contato com a cultura da escola, com alunos e pais, com a teoria disponível, dentre outros elementos que se transformam em amálgama. Quando são mobilizados em determinadas situações educativas, é impossível identificar a sua origem.

A docência é um ofício executado por pessoas que estão envolvidas em

[...] um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Em seu cotidiano, o exercício da docência enfrenta um contexto de interações e de situações que se caracterizam pela concretude, transitoriedade e variação. Implica em ações que se inserem em um contexto que é “[...] impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc.” (TARDIF, 2014, p. 43). Por isso, exigem do profissional, também, a capacidade de improvisação.

Podemos dizer que a docência é um ofício complexo e envolve dimensões de toda ordem: pessoal, profissional, cognitiva, subjetiva, cultural, moral, relacional, entre tantas outras. Não se reduz a cumprir e executar tarefas prescritas, pois “[...] é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 38)

Os professores “[...] constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). Eles são mediadores nos processos de ensino e, seus pressupostos e aprendizagens, podem determinar suas ações. Por isso mesmo, suas tarefas profissionais exigem que ele vá além do estritamente pedagógico e do simples exercício de transferência de conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

A prática dos professores e de outros agentes educativos são fundamentais para a educação e, por isso mesmo, requerem orientação e direcionamento. Sabe-se, dentre outras coisas, que

[...] o desenvolvimento do currículo é construído pelo professor/a e, por isso, requer a atividade intelectual e criadora do mesmo, para aprofundar seus conhecimentos acerca dos valores educativos e para transferir tais valores para a prática da aula. (SACRISTÁN, 1998, p. 376)

É nesse contexto que precisamos situar a formação de professores. Não aquela sustentada por eventos pontuais, em processos intitulados como capacitação ou baseada em uma racionalidade técnica⁴⁴. Estamos falando da formação que ocorre em um *continuum*, aquela que ocorre dentro do contexto escolar, que se pretende permanente e que leva em consideração a formação do humano. Para Feldman (2009, p. 75), pensar “a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação.”

E para que a formação docente seja efetiva, segundo Mizukami (2002, p. 12), “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas”, justamente aquelas que pressupõem “o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”, que vão além do conhecimento de conteúdos específicos de uma disciplina, inclusive considerando o desenvolvimento de atitudes.

Também para Imbernon é preciso contextualizar a formação do docente, pois

[...] o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza [...]. Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganarmos no discurso. [...] O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 10)

Sobre a formação de professores, Feldmann, Freitas e Masetto (2017, p. 759) destacam a importância dela ocorrer no chão da escola. Para eles,

[...] necessitamos de um educador com uma formação multirreferencial, que atue nos mais diversos contextos educativos, formais (escolares) e não formais (não escolares); mas igualmente educativos. Essa formação multirreferencial começa com uma formação baseada ‘no chão das escolas’ ou dos demais contextos possíveis, onde os projetos curriculares vão se concretizar buscando atender as necessidades educacionais existentes, dialogando com os conhecimentos e práticas profissionais [...].

⁴⁴ Racionalidade técnica: aquisição de conhecimento técnico que se pressupõe ser aplicado mecanicamente em uma dada realidade.

Levando em consideração os desafios apresentados pelas especificidades do contexto de atuação do professor - caracterizado por “situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (SACRISTÁN, 1998, p. 363) - é relevante que o profissional docente desenvolva sua sabedoria experiencial e sua criatividade, afinal trata-se de

[...] um modelador de conteúdos que distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de pensar modelos de formação de professores [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 166)

Conforme dito anteriormente, a formação do profissional docente ocorre enquanto o professor pratica a sua atividade e cria um campo de saberes constituídos na prática. No entanto, esses saberes precisam estar sustentados em processos constantes de reflexão conjunta, de troca de experiências práticas e teóricas, e contextualizados. Trata-se, segundo Paulo Freire (1996, p. 43-44), de sair do um saber ingênuo sobre a prática e transformá-lo em saber crítico. Para o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Sacristán (1998) afirma que o desenvolvimento profissional não deve ser

[...] fundamentalmente como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação, no qual os professores/as sistematicamente refletem sobre a sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção. (SACRISTÁN, 1998, p. 376)

O profissional docente “deve necessariamente se transformar num investigador na aula”, espaço dentro do qual ele desenvolve sua prática e onde estão os desafios inerentes à profissão; lugar “onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção também singulares e adequadas ao contexto e à situação. (SACRISTÁN, 1998, p. 376)

Para Garcia (1999, p. 27), à formação docente devem estar subjacentes alguns importantes princípios. Dentre eles, estão: o desenvolvimento profissional e a formação como um contínuo, ou seja, ao longo da carreira; uma aprendizagem que seja contínua, interativa e acumulativa; que seja entendida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino; que esteja ligada aos processos organizacionais da escola, adotando os contextos escolares próximos dos professores; que proponha um amálgama entre pedagogia e conteúdo; que haja integração entre teoria e prática; que se concretize a partir de

homologia de processo; que não seja um processo homogêneo; que proporcione o desenvolvimento da reflexão, do autoconhecimento e da capacidade crítica.

Levando em consideração o exposto acima, entendemos que, no contexto da escola, a formação do profissional docente pode ser parte de um processo intencional, com encontros regulares que permitam o desenvolvimento crítico do professor. Ela pode ocorrer em espaços específicos que permitam as trocas de experiências práticas entre pares, reflexões sobre as práticas pedagógicas, estudo de teorias que possam sustentar as práticas ou rever modelos, levantamento de temas relevantes para as demandas do grupo de professores, dentre outras. E para organizar e concretizar esse processo permanente de formação, entendemos que a figura do coordenador pedagógico/formador é relevante.

1.4. O coordenador pedagógico/formador, a equipe escolar e o espaço de formação docente

Demandas do século XXI, como diferentes formas de comunicação e disseminação de informações, tecnologias, interdependência em dimensões globais, convivência mais intensa com a diversidade cultural e racial, incertezas de toda ordem (social, econômica, política), dentre tantas outras, colocaram as discussões sobre os processos de formação docente em outro patamar. Nesse contexto, modelos como o da racionalidade técnica e processos formativos organizados “de cima para baixo” têm sido alvo de críticas e, por isso mesmo, repensados. (IMBERNON, 2009, p. 7)

A formação à qual esse texto se refere é aquela que ocorre no espaço da escola, ou seja, trata-se de uma formação centrada na escola e de caráter permanente, voltada ao desenvolvimento do profissional docente. Para Imbernón (2011, p. 84-85), esse tipo de formação não se vincula à transmissão de um conjunto de técnicas e procedimentos acrícos. Trata-se, então, de uma formação que “tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças”, e “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.”

Gouveia e Placco (2015, p. 73), também reforçam a importância da formação centrada na escola. Elas explicam que

[...] as escolas precisam tornar-se espaços de formação permanente e os professores ser considerados como profissionais e não alunos. Isto é, profissionais com uma responsabilidade social definida por sua profissão, que é ensinar.

Para Imbernón (2011, p. 85-86), a formação centrada na escola, em sua realização, precisa pautar-se em alguns pressupostos. Nesse caso, a escola deve ser o lugar onde ocorre:

- processo “ação-reflexão-ação”;
- reconstrução de sua cultura;
- aposta em novos valores como interdependência, comunicação, autonomia, autorregulação;
- colaboração como princípio norteador do trabalho;
- participação, apropriação e pertença;
- respeito pela capacidade dos professores;
- professor como sujeito da formação.

A formação de professores, pensada como um processo contínuo, é complexa e multifacetada e pode ocorrer em diferentes espaços e contextos, a partir de diferentes perspectivas. No entanto, não se trata de um curso, mas de um sistema que, segundo Placco e Silva (2015),

favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO E SILVA, 2015, p. 25)

Segundo Imbernón (2011, p. 41), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos.” A ideia é abrir espaço para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática – que ocorre em um determinado contexto e em condições singulares - aprendendo a interpretar e compreender uma realidade que é pessoal, social e profissional, e atuar como um mediador no processo de emancipação de seus alunos. Enfim, uma formação que seja capaz de

[...] dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa, e por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2011, p. 42)

É preciso levar em consideração que a docência é caracterizada por “situações problemáticas contextualizadas” (IMBERNÓN, 2011, p. 40), e os professores precisam de um espaço para pensar sobre elas, sobre suas ações e decisões no contexto em que

ocorreram; conversar com seus pares, revisitar seus esquemas de representação⁴⁵ e de crenças, dentre outros. Portanto, “a formação não pode ser realizada em uma perspectiva transmissiva.” E os processos formativos devem ser pensados a partir de uma perspectiva temporal e de continuidade, ou seja, considerando-se o tempo necessário ao aprendizado que

[...] implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto. Para um aprofundamento do conteúdo e mudanças nas práticas, é preciso haver tempo e continuidade das discussões. [...] (GOUVEIA E PLACCO, 2015, p. 74)

Mudança nas formas de pensar, revisão de crenças e disposições morais, coerência, coragem para pensar a prática pedagógica e rever seu conjunto de saberes profissionais, são coisas que demandam tempo. Para Garrido (2015, p. 13), demanda “tempo, porque supõe mudança de mentalidade, ousadia, coragem para implementar o novo e humildade para reconhecer diante dos pares que o trabalho de cada um está insatisfatório e é por isso que todos estão reunidos para pensá-lo.”

Garcia (1999, p. 47), ao apresentar teorias sobre as mudanças do professor destaca que, se o objetivo é que algo mude, é necessário prestar a atenção à dimensão pessoal que envolve os processos de mudança. O autor, com base em pesquisas recentes, chama a atenção para o fato de que não se pode considerar o professor como um executor de tarefas e, sim, um “construtivista [...] que processa informação, toma decisões, gera conhecimento, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional.”

Se não se é mero executor, necessita atravessar processos de aprendizagem quando se quer mudar formas de pensar o ensino e a aprendizagem de conteúdos. E, no caso do profissional docente, trata-se da aprendizagem que implica a pessoa adulta. Segundo Garcia (1999, p. 49) o professor é um profissional que “muda à medida que aprende”, e essa aprendizagem está relacionada ao “desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas”

Quando se trabalha com formação de professores, de acordo com Garcia (1999, p. 55), “não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto.” No entanto, a andragogia, definida por Knowles (GARCIA, 1999, p. 55) como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”, é a que se tem destacado. Essa teoria se baseia em cinco princípios:

⁴⁵ Segundo Placo e Silva (2015, p. 25), “o terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente [...]”

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de por fatores externos. (KNOWLES, 1984, p.12, *apud* GARCIA, 1999, p. 55)

Cada um dos princípios apontado acima por Knowles (1984, p. 12, *apud* GARCIA, 1999, p. 55), relaciona-se aos contextos mais adequados de formação de professores: aposta na autonomia e autorregulação, reflexão sobre a prática, processo de reflexão-ação-reflexão, respeito pela experiência docente e seus saberes, relação da formação com o papel social do professor, dentre outros.

Além da andragogia como suporte teórico para os processos formativos de docentes, também se faz importante destacar os estudos que se atentam às etapas de desenvolvimento cognitivo do adulto e de seu ciclo vital, pois ambas “proporcionam uma informação imprescindível para explicar e melhor compreender as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas do seu desenvolvimento.” (GARCIA, 1999, p. 57)

Dentro da escola, na implementação da formação centrada na escola, considerando-se a aprendizagem do adulto, a figura do coordenador pedagógico pode exercer um papel muito importante. Gouveia e Placo (2015, p. 70), consideram o coordenador pedagógico “peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação.” Ele, em uma perspectiva colaborativa pode, ao propor momentos de formação, “exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens”, tornando-se corresponsável pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

A partir de uma relação de parceria com os professores, o coordenador pedagógico pode abrir espaço real de formação, promovendo a interlocução e a confiança. Para Gouveia e Placco (2015, p. 71), é “preciso que considere o potencial intelectual do seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula”.

Os processos formativos permanentes são muito importantes como meios de fortalecer o profissional e dar subsídios para refletirem sobre suas dificuldades ao exercer o seu trabalho, bem como compreenderem suas opções pedagógicas quando enfrentam a diversidade de situações de ensino que, por vezes, exige dele o imprevisto na tomada de decisão. Pode-se dizer que “o desafio permanente dos professores é como desempenhar bem o seu papel em um campo tão movediço.” (GOUVEIA E PLACCO, 2015, p. 75)

A formação de professores que ocorre de forma intencional e contínua, que proporciona importantes e complexos níveis de questionamento, reflexão, busca e análise de novas informações, tem grandes chances de sucesso. Nesse sentido, é importante o que diz Nóvoa (2022):

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no “chão da escola”, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente. [...] Não podemos permitir que, por ausência das universidades e fragilidade das políticas públicas, a formação de professores seja transformada num verdadeiro “mercado” por grupos, empresas e fundações. (NÓVOA, 2022, p. 70-71)

Para Nóvoa (2022, p. 72), criar condições para uma verdadeira formação profissional docente significa “constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas.” Além disso, o autor afirma que é

preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir. (NÓVOA, 2022, p. 73)

Assim, para além da aprendizagem da profissão, aquela que ocorre naturalmente, na realização da prática, é necessária a criação de espaços formativos nas próprias escolas para que os profissionais docentes possam, individual e coletivamente, ter a oportunidade de ampliar o seu desenvolvimento profissional de forma crítica e contínua.

A pesquisa que compõe essa tese de doutorado procura trazer, dentre outras questões, como o espaço de formação permanente de professores proporcionou outras dimensões e percepções dos professores em relação ao exercício da sua profissão. À luz das teorias que embasam esse trabalho, o próximo capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido.

2. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO: A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo discute a metodologia empregada para o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa, o seu contexto, bem como a categorização dos dados das fontes de pesquisa.

2.1. Caminho metodológico

“Os dados “se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.”

(CHIZZOTTI, 2018, p. 79).

A ciência moderna, de inspiração positivista⁴⁶, buscou por muito tempo o desenvolvimento de pesquisas que só eram validadas quando o objeto pesquisado permitia a observação da constância e da estabilidade dos fenômenos, “da ordem e das relações causais explicativas.” (CHIZZOTTI, 2018, p. 72). Nessa perspectiva mecanicista, a ciência e a pesquisa científica baseavam-se na premissa de que todos os fenômenos da natureza funcionam mecanicamente, ou seja, a partir de uma ordem automática, constante, estável e previsível.

Nesse contexto, as pesquisas em ciências sociais eram validadas como ciência apenas se o método científico aplicado fosse o mesmo das ciências naturais, ou seja, quantitativo. A análise e compreensão dos fenômenos humanos, daquilo que envolve as relações humanas, estava a serviço da lógica mecanicista e determinista. Segundo Chizzotti (2018), esse modelo é estritamente experimental e

[...] conduz a generalizações [...], baseia-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo científico específico e dissimula, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas. (CHIZZOTTI, 2018, p. 74)

Em se tratando de pesquisa em ciências sociais, a lógica das ciências da natureza não é adequada, pois conforme explica Minayo (2013, p. 20), o mundo das relações, das representações e da intencionalidade não pode “ser traduzido em números ou indicadores quantitativos”. Os dados que os sujeitos produzem não “são coisas isoladas,

⁴⁶ “Sistema criado por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas” (Dicionário de Português licenciado para Oxford University Press, digital).

acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações [...]” (CHIZZOTTI, 2018, p. 79), pois os seres humanos são sujeitos inseridos em uma realidade que é social. Segundo Minayo (2013, p. 20), são sujeitos que se distinguem porque agem, pensam sobre o que fazem e interpretam “suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.”

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador dá importância à diversidade dos fenômenos que encontra, seja pela constância de suas manifestações ou por sua ocasionalidade, seja pela sua frequência ou interrupção, seja pela sua fala ou pelo seu silêncio. Leva em consideração a experiência que os seres humanos têm, “as representações que formam e os conceitos que elaboram”, pois estes elementos “ocupam o centro de referência das análises e interpretações [...]” (CHIZZOTTI, 2018, p. 79).

A pesquisa desenvolvida por esta tese de doutorado está situada no âmbito das ciências sociais, e o caminho metodológico delineado foi o da pesquisa qualitativa. Para Minayo (2013, p. 25), “o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa” pode ser dividido em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

A definição e delimitação do objeto, o seu desenvolvimento teórico e metodológico, bem como o levantamento de hipóteses, são ações correspondentes à primeira fase ou fase exploratória, apontada por Minayo (2013, p. 26). Na segunda fase, denominada trabalho de campo, o pesquisador leva “para a prática empírica a construção teórica” que elaborou na primeira fase. Trata-se do momento de confirmação, ou não, da hipótese formulada. Segundo Minayo (2013, p. 26) essa é uma etapa muito importante porque dá sustentação para a pesquisa. Na terceira fase, momento da análise e tratamento do material empírico e documental, o pesquisador lança mão de um conjunto de procedimentos “para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” e articulá-los com a teoria.

A análise qualitativa, segundo Bardin

pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis. (BARDIN, 2021, p. 141)

Como a análise qualitativa admite um “*corpus* reduzido”, é necessário dar maior importância ao contexto, tanto interno como externo, saber em quais condições ela ocorre, ou seja, “quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar

da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (BARDIN, 2021, p. 141).

Para reunir um conjunto qualitativo de informações e obter o volume de dados para esta pesquisa, trabalhei a partir da perspectiva do estudo de caso. Segundo Moreira, trata-se de

um estudo descritivo de uma unidade que pode ser a escola, um professor, um aluno ou uma aula [...]. Pode também, por exemplo, ser o estudo de um currículo ou de um sistema escolar. (MOREIRA, 2011, p. 86)

Para Chizzotti (2018), o estudo de caso é também

um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (CHIZZOTTI, 2018, p. 96)

Dessa forma, pode-se dizer que o estudo de caso pressupõe que os sistemas humanos, cada qual com sua complexidade, se interrelacionam com o todo. Nele, a parte é tomada como uma unidade que expressa o todo. Assim, dentre as características fundamentais do estudo de caso, citadas por Lüdke e André (2022), destaco as seguintes:

1. O quadro teórico inicial não é encarado como rígido ou acabado, mas, sim, como uma construção, pois à medida que o estudo avança, novos fatores podem emergir no desenrolar da pesquisa.
2. O contexto da pesquisa é levado em consideração para que se possa compreender melhor a diversidade de manifestações, ações e interações.
3. O contexto é compreendido a partir de suas múltiplas dimensões, levando-se em consideração a sua complexidade.
4. O estudo de caso, embora permita a compreensão de uma instância singular, revela a multiplicidade de aspectos que são globais, ou seja, pode ser generalizado.
5. Os relatos do estudo de caso podem ser apresentados por narrativas, citações, exemplos, descrições e, também, ilustrados com figuras de linguagem.

Levando em consideração as características do estudo de caso em uma perspectiva qualitativa, analisei e avaliei o lócus da pesquisa e suas circunstâncias, a partir da vivência pessoal e de entrevistas com diretores; as ações, os conflitos, atitudes e comportamentos dos professores da escola, das séries finais do Ensino Fundamental, no contexto das reuniões pedagógicas, por meio do meu trabalho como coordenadora pedagógica e entrevistas com os professores; fiz entrevistas individuais e semiestruturadas com três

diretores e com sete professores; observei e analisei os registros que fiz, como coordenadora pedagógica, da experiência com professores em momentos individuais e coletivos de formação permanente; analisei e avaliei documentos produzidos pelos investigados.

O objetivo foi alcançar um conjunto comprobatório de informações, analisá-las, bem como “apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece.” (CHIZZOTTI, 2018, p. 97)

2.2. O contexto da pesquisa

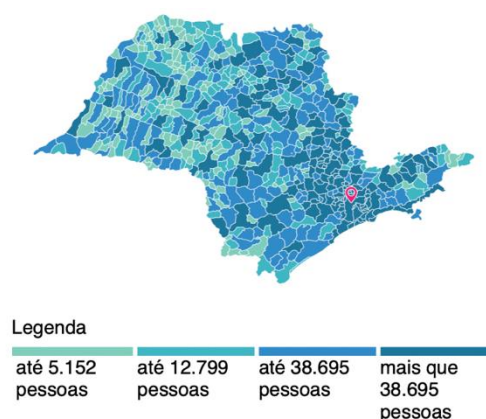
O campo de pesquisa dessa tese de doutorado é uma escola da rede particular de ensino que atende ao ensino Fundamental, séries finais, e ao ensino Médio; está situada no município de São Paulo, estado de São Paulo, no bairro Paraíso, que fica na região central da cidade.

Figura 2 - Mapa do Brasil com destaque para o estado de São Paulo



Fonte: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mapa da população no último censo. São Paulo: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>

Figura 3 - Mapa do Estado de São Paulo com destaque para a cidade de São Paulo



Fonte: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mapa da população no último censo. São Paulo: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>

Embora localizada na cidade de São Paulo, trata-se de uma escola que recebe alunos de diversos lugares: de diferentes bairros da capital, de cidades do interior do

estado e, também, de outros estados brasileiros. Portanto, não se caracteriza como uma “escola de bairro”.

Atualmente a escola atende, em seus dois segmentos, um total de dois mil, quinhentos e vinte e sete alunos que, em sua maioria, pertencem a famílias de diferentes composições culturais e socioeconômicas, e que se situam entre as classes média, média alta e alta.

Em 2022, no ensino Fundamental, séries finais - segmento estudado nessa pesquisa de doutorado – havia mil e sessenta e seis alunos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 3 – Número de alunos e salas do Ensino Fundamental, séries finais da escola pesquisada

Ensino Fundamental séries finais - 2022		
SÉRIE	Nº de alunos	Nº de salas
6º ano	172	06
7º ano	227	07
8º ano	280	08
9º ano	387	11
TOTAL	1066	32

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua estrutura funcional são trezentos e dezesseis funcionários que se distribuem em variados setores, tanto pedagógico como administrativo, um diretor presidente e mais seis outros diretores, quinze coordenadores de disciplina e uma coordenadora de Orientação Educacional que atuam nos dois segmentos, uma coordenadora pedagógica que atua especificamente no ensino Fundamental, séries finais.

O segmento pesquisado é composto por cinquenta e oito professores especialistas que dão aulas em diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências/STEM⁴⁷, História, Geografia, Convivência, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e SPACE⁴⁸. Cada disciplina tem a seguinte carga horária:

Quadro 4 - Carga horária semanal, por disciplina, no ensino fundamental, séries finais.

Ensino Fundamental séries finais - 2022	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL

⁴⁷ STEM é a sigla de uma das disciplinas que compõem o currículo do 9º ano, na escola pesquisada. Ela se caracteriza pela junção entre Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

⁴⁸ SPACE é a sigla para uma das disciplinas que compõem o currículo do 9º ano, na escola pesquisada. Ela se caracteriza pelo estudo crítico do espaço de São Paulo.

	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	05	05	05	05
Matemática	06	06	06	05
Ciências	04	03	04	-
STEM	-	-	-	06
História	03	03	03	02
Geografia	02	02	02	02
Convivência	01	01	01	01
Língua Espanhola	02	02	04	04
Língua Inglesa	03	03	03	03
Arte	01	01	01	01
Educação Física	02	02	02	02
SPACE	-	-	-	01

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3. Instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados para esta pesquisa, foram utilizados como instrumentos um conjunto de material bibliográfico que sustentou a teoria, livros sobre a história da escola que foi o cenário, bem como registros da experiência com os professores, em encontros individuais e coletivos, em reuniões pedagógicas, e respostas às entrevistas semiestruturadas por meio de questões que orientaram as entrevistas com diretores, com uma coordenadora⁴⁹ e com os professores⁵⁰.

A entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Ela exerce um papel importante nas pesquisas científicas. Para Lüdke e André (2022, p. 52), trata-se de “uma poderosa arma de comunicação [...], pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação”. E estas podem ser feitas de forma semiestruturadas, ou seja, a partir de um roteiro básico que não é aplicado de forma rígida, “permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE E ANDRÉ, 2022, p. 53).

O primeiro passo, antes de iniciar as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi a submissão ao Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil. No mesmo período procurei a direção da escola com o objetivo de solicitar autorização para fazer entrevistas com diretores, coordenadora e professores. Em seguida, de posse das devidas

⁴⁹ Questões disponíveis no Apêndice 3

⁵⁰ Questões disponíveis no Apêndice 4

autorizações, iniciei o contato – pessoalmente e por e-mail - com os sujeitos da pesquisa para convidá-los à participação.

Os encontros com diretores, com a coordenadora e com professores foram individuais. As entrevistas com os diretores e com a coordenadora ocorreram de forma presencial, as questões norteadoras foram lidas e os entrevistados ficaram livres para responder como quisessem. Já a entrevista com os professores ocorreu de forma on-line. Este formato foi considerado mais adequado pelos entrevistados devido ao ritmo intenso de trabalho e outros compromissos assumidos no período. A cada um dos entrevistados foram apresentados os objetivos da pesquisa. Em seguida, para seu total esclarecimento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido, assinado e entregue.

Em todo o processo de entrevistas, houve muito cuidado e respeito com os entrevistados. Por isso, os encontros aconteceram de acordo com a conveniência de cada um e com a garantia de sigilo e anonimato.

2.4. Os sujeitos pesquisados

Tanto o questionário aplicado no encontro com os diretores e uma coordenadora, composto por 4 questões objetivas, como o aplicado aos professores, composto por 8 questões objetivas ajudaram, dentre outras coisas, na caracterização dos sujeitos da pesquisa. O quadro a seguir apresenta dados como cargo atual, formação, anos de profissão, idade dos entrevistados e nomes fictícios. Com o objetivo de preservar a identidade dos que participaram da pesquisa, foram atribuídos nomes de flores a cada um deles: Calêndula, Orquídea, Gardênia, Begônia, Rosa, Bromélia, Margarida, Antúrio, Hibisco, Girassol e Azaleia.

Quadro 5 - Pseudônimo dos pesquisados, cargo, formação, tempo de profissão e idade.

Investigados	Cargo atual	Formação	anos de profissão	Idade
Calêndula	Diretor	Mestrado	35	62
Orquídea	Diretora	Mestrado	35	57
Gardênia	Diretora	MBA	11	38
Begônia	Coordenadora	Mestrado	17	38
Rosa	Professora	Doutoranda	5	31
Bromélia	Professora	Doutoranda	25	48
Margarida	Professora	Especialização	5	26

Antúrio	Professor	Mestrado	16	39
Hibisco	Professora	Mestrado	10	34
Girassol	Professor	Mestrado	10	34
Azaleia	Professora	Mestrado	21	43

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os sujeitos da pesquisa temos duas diretoras e um diretor; cinco professoras e dois professores. As áreas em que atuam são as seguintes: um diretor de Operações, uma diretora de Convivência e uma diretora de Planejamento Estratégico; uma coordenadora de Ciências/STEM; duas professoras de História, uma professora e um professor de Língua Portuguesa, uma professora de Educação Física, um professor de Matemática e uma professora de Língua Inglesa.

O tempo de profissão de cada sujeito da pesquisa varia de cinco a trinta e cinco anos de profissão, a maioria vivenciados no colégio, lócus da pesquisa. A idade deles varia de vinte e seis a sessenta e dois anos. Quanto a formação acadêmica temos sete pessoas com mestrado, duas com doutorado em curso, uma com especialização e uma com MBA⁵¹.

Ao todo foram contatadas onze pessoas. Com exceção de três professoras, todos os outros atenderam ao convite, prontamente. As que não participaram, em diferentes momentos, vieram falar comigo sobre a dificuldade que estavam encontrando para reservar um tempo para a entrevista.

2.5. Categorias de análise

A análise categorial pretende “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.” E categorizar significa: utilizar o método das categorias, “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (BARDIN, 2021 p. 39)

As categorias são compostas por títulos genéricos que emergem a partir do que é comum, ou seja, dos temas que aparecem de forma mais insistente. O critério de categorização

pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivos

⁵¹ *Master in Business Administration.*

(por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2021, p. 145)

Dentre os objetivos da categorização está o de fornecer uma síntese dos dados brutos coletados nas entrevistas. Trata-se de fazer a classificação e o agrupamento dos dados, a partir de afinidades de sentido existentes entre eles. A partir disso, no final da análise, criar títulos conceituais que representem as categorias e subcategorias.

Segundo Bardin (2021, p. 147-148), o conjunto de categorias deve ter as seguintes qualidades: exclusão mútua (não deve ter ambiguidade), homogeneidade (diferentes tipos de análise devem ser separados em outras análises), pertinência (deve refletir as intenções da pesquisa), objetividade e fidelidade (as definições das categorias devem estar bem estabelecidas e a codificação deve ser feita sempre da mesma maneira), produtividade (deve fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses e em dados exatos).

Levando em consideração o exposto acima, os dados brutos foram organizados e, da análise das entrevistas, surgiram duas grandes categorias: 1) A voz dos gestores: transformação na escola, a cultura da escola e os professores; 2) A voz dos professores/as: relação dos professores com a coordenação pedagógica, a coordenação pedagógica e impactos na prática docente.

Os quadros a seguir representam a organização acima mencionada. No entanto, a análise do que se chamou de A voz dos professores será apresentada no capítulo quatro, logo a seguir.

Quadro 6 - Transformação na escola: a voz dos gestores

1. TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA	
Subcategorias	A voz dos gestores
Inovação	<i>“Se você não faz essa atualização eu acho que as coisas ficam muito datadas. É preciso sempre repensar os processos, inovar! [...]você vai no Iguatemi, o Iguatemi tá lá, na faria Lima, mas o mix de lojas é diferente, eles fizeram várias reformas ao longo do tempo.”(Gardênia)</i> <i>“[...] Diante dos novos tempos, , com a velocidade do mundo hoje, acho que temos que continuar capacitando as pessoas e aprendendo, e acho que você falou em transformação contínua, eu vejo dessa forma; [...] acho que a gente não vai mais ter um momento, como a gente tinha lá atrás, onde vai ter uma coisa completamente estabelecida e vai ser um apertar o replay [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...]A questão do currículo e sua concretização está muito relacionada com um trabalho de equipe. Acho que só conseguimos avançar nisso se a gente tiver uma visão mais sistêmica da educação, um olhar mais amplo. [...]”(Gardênia)</i>

	<i>“[...] É preciso ter flexibilidade; capacidade de fazer as leituras e, a partir dessas leituras, das mudanças da sociedade como um todo, das demandas educacionais a gente poder, rapidamente, dar uma resposta à nossa comunidade. [...]” (Calêndula)</i>
Currículo	<i>“[...] lá (nos EUA) eu estava experimentando uma escola num contexto americano e eu percebi o quanto isso foi importante para o meu desenvolvimento e achei que as pessoas (os alunos) tinham que passar por isso aqui também, ou seja, precisavam ser tirados da passividade. [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] incrível que a gente está dando um conteúdo muito forte - que é a cara da nossa escola -, mas me pergunto, onde eu vou exercitar esse conteúdo? o que eu faço com esse conteúdo fora da sala de aula? Isso precisa ser visto, precisa ser olhado. [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] Uma coisa que eu gostaria que subisse para o Fund. II é a interdisciplinaridade. [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] Tudo que eu penso, que eu vejo, que eu falo, putz, isso é legal de implementar na nossa escola, acho que esse é o grande foco. [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] Nos espaços da escola, não ter trabalho de aluno exposto, me incomodava; [...] tinha uma questão de organização, sem dúvida, mas também tinha uma certa frieza no ambiente; então, isso a gente começou a mudar [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] quando a gente botou abaixo os laboratórios e falou agora é sala de STEAM, com outras características, foi mais uma pá de cal nas antigas práticas, do tipo: olha, não é mais o laboratório, tem que pensar diferente [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] na análise do currículo, para a sua concretização, muitas vezes você precisa, seletivamente, esquecer um pouco o passado, abrir mão do passado para que a gente possa reduzir algumas coisas, introduzir outras de tal forma que aquele resultado seja mais eficaz. [...]” (Calêndula)</i> <i>“[...] para poder desenvolver melhor suas atividades, com as demandas que os professores têm, com as mudanças de currículo, com as mudanças de itinerário, com a inclusão da BNCC, [...], seria uma ingenuidade nossa pensar que esse tipo de novas implementações fosse uma nova coisa que aconteceria da noite para o dia. De forma alguma! É um processo, [...]” (Calêndula)</i> <i>“[...] A gente fez uma mudança importante de currículo aí de bimestral para trimestral, não é? E implantou muitas avaliações formativas. Então, eu penso que os professores estão sobrecarregados, estão correndo atrás dessas mudanças. [...]” (Orquídea)</i> <i>“[...] Entendo que a cultura da nossa escola é uma cultura que busca uma rápida adaptação às realidades e necessidades do momento. Eu costumo dizer que, de uma forma evolucionista, a gente se adapta, e essa capacidade de adaptação é que faz com que a gente continue olhando para frente e implementando um novo currículo. [...]”</i> <i>“[...] Acredito muito nas metodologias ativas, mas acho que elas não devem acontecer o tempo todo. [...] Eu acho que</i>

	tem uma riqueza no professor que dá boa aula expositiva, que a gente fala que é, de fato, aquele professor que dá um show lá na frente ... eu acho que tem que ter essa mescla de momentos assim que é importante [...]” (Gardênia) “[...]em nossa estrutura organizacional, do ponto de vista do pedagógico, a gente tem, além de uma diretoria que é pedagógica e a coordenação, temos também, uma diretoria de convivência que buscam juntas entregar essa nova visão e que, portanto, passa por novas metodologias, que passa por novos ambientes de sala de aula, que passa por novas tecnologias e, por fim, mas não menos importante, ajudando e criando condições para que os professores possam se adaptar também a essa nova realidade. [...]” (Calêndula)
Espaço físico	“[...] As mudanças no espaço físico da escola são muito importantes. O espaço da escola também fala (influencia as pessoas) e isso me assustava um pouco; tinha medo da gente começar a cair numa questão tradicional, aquela parte ruim do tradicional que é o antigo.” (Gardênia) “[...]a questão do espaço começa aparecer com uma importância enorme nas pesquisas recentes que fizemos com pais de alunos. [...] Quando eu fui aluna, eu passei por aqui meio desapercebida quanto a isso, mas depois, quando voltei como profissional, [...] algumas coisas começaram a me incomodar [...]” (Gardênia) “[...] as reformas grandes que a gente fez, de modernização das salas, dos espaços de trabalho, como esse onde a gente está conversando, eu acho que influencia muito a prática de trabalho [...]. Não tem uma pessoa que vem aqui e que não fale “nossa, como assim, os professores trabalham nesse espaço? [...]” (Gardênia) “[...] acho que existe na nossa escola a preocupação em oferecer um ambiente físico adequado para a relação de ensino, aprendizagem e formação de professores.[...]”(Orquídea)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - A cultura da escola: a voz dos gestores

2. A CULTURA DA ESCOLA	
Subcategorias	A voz dos gestores
Excelência	“[...]acho que a gente busca, excelência [...] É uma escola onde a gente percebe que se constrói muitos saberes, e isso eu acho bem legal. Em nossa escola, muita gente estuda seja na sua área de origem, seja complementando sua formação. Então eu acho que essa produção de conhecimento que acontece aqui é extremamente importante para uma escola que está sempre se renovando e buscando a excelência. [...]” (Orquídea) “[...] Aqui na escola os profissionais estudam muito e querem sempre preparar boas aulas, ver o aluno aprendendo. Se preocupam muito com a excelência, não é? É, a gente é excessivamente perfeccionista! [...]” (Orquídea) “[...] No DNA da escola tem a questão do conhecimento como algo muito importante. [...]”(Calêndula)

	<i>“[...] temos uma cultura incansável, de hardwork; a nossa escola é muito do fazer.[...] Esse hardwork é no sentido de fazer, executar a partir de uma base, implementar; não é fazer por fazer, mas, sim, a partir de um momento que você tem condições de implementação e desenvolvimento [...]”(Calêndula)</i>
Erro	<i>“[...]precisamos levar em consideração e mostrar que o erro é parte da aprendizagem, mostrar que o que você faz com o erro é mais importante do que não poder errar [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...]Existe uma cultura aqui na escola que, na minha opinião, ainda dificulta o erro [...]; a gente quer sempre acertar. E talvez fosse muito importante a gente começar a valorizar o erro [...].” (Orquídea)</i>
Aluno	<i>“[...]eu acho que que a grande função da escola é desenvolver a autonomia dos alunos [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...] A cultura da nossa escola preza pelo protagonismo dos alunos. Então, a gente tem inúmeros grupos de alunos protagonistas e, muitas vezes, a gente nem consegue lidar com tudo isso. Acho também que estimulamos a autonomia, não é? [...]”(Orquídea)</i> <i>“[...]É preciso olhar também para o protagonismo do aluno [...] tem a questão de tirar a passividade do aluno [...]”(Gardênia)</i>
Tecnologia	<i>“[...] a sala de aula tem vários recursos de tecnologia. Acho que o Band sempre se preocupou muito com isso. Então está à frente do seu tempo em relação a tecnologia e propiciar essa experiência para os alunos. [...]”(Orquídea)</i> <i>“[...]Quando eu falo em tecnologia, também não estou falando só em uma projeção em computador, não é, mas várias das tecnologias que você pode ter numa sala de aula e que, muitas vezes, podem ser utilizadas pelos professores, mas de maneira que promovam uma aprendizagem mais colaborativa, com um número de aulas menos expositivas, né?”(Orquídea)</i> <i>“[...]Questões de sala de aula que sempre estiveram presentes na escola, não só os equipamentos propriamente ditos, mais básicos, mantendo sempre um ambiente limpo, adequado, o mais adequado possível para as atividades, mas muita ênfase na parte de tecnologia aplicada a educação onde a nossa escola tem uma tradição muito forte no uso dessas tecnologias [...]”(Calêndula)</i> <i>“[...]Obviamente tecnologia é sempre uma questão que envolve uma preparação adequada do professor, não é a tecnologia pela tecnologia, mas como isso se insere em uma dinâmica de aula, de sala de aula, num ambiente em que é, como ferramenta de produtividade que possa dar um maior apoio, maior relevância para as atividades desenvolvidas pelos professores. [...]”(Calêndula)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 - Professores/as: a voz dos gestores

3. PROFESSORES(AS)	
Subcategorias	A voz dos gestores
Formação	<i>“[...]a gente faz esse trabalho intenso de treinamento de professor, de capacitação, mas eu acho que esse é o caminho porque não tem um ser humano pronto e que a gente fale que dá para a gente contratar ... não existe um lugar que está cheio de gente pronta para ser contratada. [...]” (Gardênia)</i> <i>“[...]a formação de professores é muito importante porque, por exemplo, não adianta tecnologia se você também não tem um professor que saiba utilizá-la.[...]” (Orquídea)</i> <i>“[...]acho que, se escola se preocupa com a formação de professores, ela também precisa oferecer esse tempo de formação que é necessário para um grupo de professores que trabalham numa mesma série ou que trabalham com uma mesma disciplina ou até para discussão de trabalhos que sejam transversais, interdisciplinares, enfim.[...]” (Orquídea)</i> <i>“[...] Os processos de formação são importantes, pois ajudam os professores em seu desenvolvimento como profissionais. O professor pode ser alguém que, em sala de aula, sem perceber, acaba gerando um conflito. Ele pode ser também aquela pessoa que, de maneira ativa, proativa mesmo, evita os conflitos. Então, é uma questão de linguagem, uma questão de postura que pode ser aprendida. É uma questão de respeito mesmo, de confiança.[...]” (Orquídea)</i> <i>“[...]eu acho que a gente precisaria pensar em espaços efetivos de formação, né? Ao longo da semana, momentos em que a gente tivesse grupos de sexto ano trabalhando, sexto e sétimo, oitavo e nono; teria que ter isso mais integrado à rotina do professor. [...]” (Orquídea)</i> <i>“[...]Hoje, quando a gente fala de uma nova educação, mais centrada no aluno, ao invés do professor ser menos importante, acho que ele acaba sendo mais importante. Acho que nunca foi tão importante como nessa situação porque sua habilidade vai além do conteúdo, da preparação da sua aula... entram outros elementos para os quais ele precisa estar preparado e capacitado. [...]” (Calêndula)</i> <i>“[...]a gente - pelo menos aqui dentro - tem esse cuidado de ver que um professor não está indo bem em determinada função ... a gente não pega e tira aquela peça e põe outra ... é diferente para uma escola tem sempre esse cuidado (de dar um tempo para o professor, de trabalhar com ele...) então, eu acho que a velocidade ... ela é - eu não vou dizer lenta, mas - mais lenta do que eu gostaria que fosse, mas eu entendo que é para um bem maior então, nesse cuidado, principalmente com as pessoas, de capacitar, eu acho que é a maior dificuldade quando a gente fala de transformação. [...]” (Gardênia)</i>

	<i>“[...]Acho que é importante que o professor tenha um nível de capacitação e de atualização que permita entender essas mudanças, aceita-las, questioná-las obviamente em muitos momentos, mas para um time poder avançar a partir das escolhas que foram feitas e, portanto, a partir de uma concretização do currículo.[...]”(Calêndula)</i> <i>“[...] O processo de formação de professores também deve envolver a escuta ativa, a comunicação assertiva; o professor deve entender um pouco sobre as características do adolescente em cada faixa etária; o que que eu posso esperar de um menino, no sexto ano? O que eu espero de um menino lá no terceiro ano do ensino médio, né? Como eu posso trabalhar favorecendo o desenvolvimento do adolescente? [...]” (Orquídea)</i>
Condições de trabalho	<i>“[...] eu acho que as condições de trabalho são fundamentais para que você tenha uma boa aula e uma boa relação de ensino aprendizagem. A escola tem que te dar as condições para que isso (boa experiência de ensino aprendizagem) se efetive. [...]” (Orquídea)</i> <i>“[...] Vejo uma correlação direta entre preparação de professores e um bom ambiente físico na condução das aulas e na relação com os alunos. Como diretora não poderia de deixar de pensar, também, na questão do clima escolar.[...] (Orquídea)</i> <i>“[...]você ter um ambiente adequado e que dá condições para que o professor possa administrar suas atividades, suas aulas, com a maior celeridade possível (nos processos de aprendizagem do professor) é importante. [...]”(Calêndula)</i> <i>“[...]É importante que, quando o professor entra na sala de aula, ele tenha condições de, rapidamente, começar a fazer o seu trabalho para evitar perdas de tempo com equipamentos que não estão funcionando ou com alguma dificuldade que ele tenha. [...]”(Calêndula)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Relação dos professores com a coordenação pedagógica: a voz dos professores

4. RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
Subcategorias	A voz dos professores
Conexão com a escola	<i>“[...] eu acho que o dia a dia da sala de aula ele se faz com os colegas, com a orientação e com a coordenação, até porque vocês trazem informações, também, sobre os alunos e aí essas conversas, elas têm um impacto muito grande sobre como eu vou agir. [...]” (Rosa)</i> <i>As reuniões pedagógicas “[...]ajudam a estar sempre conectados com o presente da escola, com as demandas de cada momento [...]” (Azaleia)</i> <i>“[...]Os encontros com a coordenação pedagógica me dão eixo por meio do qual me guio para desenvolver minhas práticas pedagógicas. [...] Por meio deles me atualizo [...]” (Antúrio)</i> <i>“[...] Os combinados que fazemos (nos encontros pedagógicos) [...] me dão a segurança e confiança que</i>

	preciso para agir perante determinadas situações, principalmente disciplinares. “[...] Com o olhar de quem está na sala de aula e com o olhar de quem está fora de sala de aula, as discussões criam uma identidade no grupo de professores, resgatando e reforçando os valores da escola que devem ser levados em conta durante a atuação em sala de aula. Quanto mais consolidados forem esses valores na cabeça de cada professor, mais seguro fica o professor atuando em sala de aula e mais confiança tem o aluno ao ver que o grupo de professores em coeso e com atitudes que respeitam os valores da escola. [...]” (Girassol)
Reflexão sobre a prática	“[...] acho muito válido que haja um momento para reflexão de minha pedagogia. [...]” (Antúrio) “Nas reuniões podemos debater situações vividas em sala de aula, compartilhar e discutir possíveis estratégias. [...]” (Girassol) “[...] A partir das relações estabelecidas entre pares tenho subsídios para reavaliar, a todo momento, minha prática profissional, seja através das metodologias, seja como resolver um conflito, seja em pensar em didáticas mais atrativas aos estudantes. [...]” (Hibisco) [...] as reuniões pedagógicas provocam uma reflexão do processo educativo para além de nossa ação individual. As reuniões pedagógicas são momentos de construções coletivas, momentos em que paramos para olhar a foto inteira, e não apenas um aspecto isolado da fotografia. Essa visão é fundamental para nos dar elementos para o enfrentamento dos desafios em sala de aula e, sobretudo, para a construção das relações que estabelecemos com nossos alunos. [...]” (Bromélia)
Encontro e compartilhamento de ideias	“[...] encontro e compartilhamento de ideias e experiências, o que só tem a acrescentar na prática docente. [...]” (Hibisco) “[...] são momentos em que os professores conseguem ter uma dimensão mais global dos grupos com os quais trabalham. [...] quanto mais criarmos um ambiente de partilha de experiências dentro do ambiente escolar, mais repertório teremos para conduzir o trabalho realizado na sala de aula (com todos os seus imprevistos e suas imprecisões)” (Bromélia) “[...] conhecemos trabalhos e projetos de outros colegas [...]” (Girassol) “[...] a troca com os professores é um momento em que você consegue perceber o que, em determinada situação, realmente está acontecendo com você [...] é preciso saber com o que, em determinada situação, vários professores estão lidando [...]” (Rosa) “[...] A minha prática como docente é muito influenciada pela observação do outro e pelo compartilhamento de experiências. [...] O trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências trazem luz sobre as nossas práticas e como podemos sempre melhorá-las. [...] O contexto escolar é feito de interações, partilhas e aprendizado. [...]” (Azaleia)

	<i>“[...]Poder compartilhar minha experiência e ouvir as demandas de outros profissionais é fundamental para o desenvolvimento de meu trabalho prático. [...]” (Antúrio)</i> <i>“[...] meu trabalho prático se constituiu a partir de relações interpessoais e coletivas, visto que tais encontros geram inspirações, motivações, aprendizados em cada um de nós. [...] Sempre aprendo com meus colegas, com os convidados e com a coordenadora novas alternativas e novos conhecimentos. Tenho aprendido muito sobre as particularidades de cada aluno, sobre novos diagnósticos e sobre como lidar com cada um deles [...]”. (Margarida)</i> <i>“[...] A troca entre professores e coordenadores de diversas áreas me deu mais repertório e confiança para atuar em sala de aula.[...]” (Girassol)</i> <i>“[...] Eu me sinto menos sozinha [...]” (Hibisco)</i>
As reuniões pedagógicas	<i>“[...]A coordenação possibilita um espaço de encontro e compartilhamento de ideias e experiências, o que só tem a acrescentar na prática docente. [...]” (Hibisco)</i> <i>“[...]Eu acompanho as reuniões há anos (por volta de 6 anos) e graças as reuniões pedagógicas tive a oportunidade de trocar informações com colegas e por isso melhorar minha própria prática. Exemplo disso foi a formação e compartilhamento de práticas pedagógicas sobre uma aluna com baixa visão. [...]” (Hibisco)</i> <i>“[...] As reuniões pedagógicas são momentos de troca e formação fundamentais para que um professor possa sempre se atualizar.[...]” (Hibisco)</i> <i>As reuniões pedagógicas “[...] são espaços de acolhimento das demandas dos professores em relação aos aspectos pedagógicos [...]” (Bromélia)</i> <i>“[...]Com certeza as reuniões pedagógicas me ajudam muito a lidar com as situações desafiadoras e inesperadas da sala de aula. [...] me sinto mais confiante, mais preparada e até mais disposta, pois sei que tem todo um respaldo profissional por trás do que eu aplico em sala. [...]” (Margarida)</i> <i>“[...] Em reuniões pedagógicas [...] podemos debater entre pares o quanto aquilo pode ser utilizado na realidade do colégio. [...]Podemos inspirar e nos inspirar [...]além de nos apropriarmos daquele conhecimento, podemos debater entre pares o quanto aquilo pode ser utilizado na realidade do colégio. [...]” (Girassol)</i> <i>“[...] Nos encontros pedagógicos podemos discutir situações e desafios comuns [...]” (Bromélia)</i> <i>“[...] Com as discussões em reuniões pedagógicas fico muito mais tranquila e confiante em todas as aulas, pois sei que estou, cada dia mais, preparada para lidar com o que pode vir a acontecer.” (Margarida)</i> <i>“[...] As reuniões pedagógicas se incluem em algo que considero fundamental na área docente – a formação contínua. [...] um espaço de aprendizado [...]” (Azaleia)</i> <i>As reuniões pedagógicas “[...] são momentos de aprendizagem nas quais podemos trocar experiências vividas no cotidiano. (Bromélia)</i> <i>“[...] Os encontros pedagógicos (prefiro chamá-los assim, devido a toda interação que existe) propiciam o contato com</i>

	estratégias novas que podem funcionar e modernizar meu trabalho com as turmas, conforme a demanda delas. [...] Seja por meio da partilha de ideias entre os participantes, seja por meio de material novo apresentado pela dirigente do encontro, a cada reunião uma nova visão sobre o ato pedagógico aparece.” (Antúrio) “[...] Os encontros com a coordenação oferecem subsídios teóricos para a gestão de sala de aula [...]” (Hibisco) “[...] eu sinto que essas reuniões (pedagógicas) ajudam a dar um norte, ter um espaço para discutir o que está sendo falado cientificamente sobre educação [...] a gente tem um norte [...]” (Rosa)
Desenvolvimento do sentimento de grupo	“[...] troca-se informações, ideias e estratégias criando um coletivo forte e com ações coerentes entre os pares. [...] A criação de uma identidade entre o grupo de professores promove mais confiança e assertividade na atuação em sala de aula. (Girassol) As reuniões pedagógicas “[...] são momentos em que os professores conseguem ter uma dimensão mais global dos grupos com os quais trabalham.” São “espaços nos quais podemos discutir situações e desafios comuns [...]” (Bromélia)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 - Desenvolvimento profissional: a voz dos professores

5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Subcategorias	A voz dos professores
Experiência dos colegas	“[...] É por meio das relações interpessoais e coletivas que adquiro as informações tão necessárias para determinar meu desenvolvimento profissional. [...]” (Antúrio) “[...] o contato com professores altamente capacitados e o acesso a pessoas tão preparadas para nos ensinar também agem como um grande facilitador para meu desenvolvimento. [...] Apesar de a individualidade e as características de cada um serem muito importantes, saber o que funciona com outras pessoas, como cada uma delas enfrenta as dificuldades e como as supera é muito bom, pois, se acharmos que funciona conosco, podemos aplicar na nossa realidade e colocar um traço pessoal, tornando o aprendizado ainda mais especial e particular. [...]” (Margarida)
Acesso à informação	“[...] Saber como meu trabalho é visto pela instituição e pelos alunos, saber as demandas dos estudantes, saber as dificuldades de minha disciplina para os estudantes, enfim, o conhecimento determina desde meu estado emocional com a profissão ao equipamento tecnológico que tenho e que posso usar. [...]” (Antúrio) Partilhar algumas das dificuldades e das questões psico/pedagógicas vividas por nossos alunos é fundamental para construirmos nosso olhar sobre ele. Conhecer minimamente a trajetória individual de meu aluno é fundamental para reavaliar minhas estratégias sobre ele e

	conduzir melhor seu processo de ensino e aprendizagem. (Bromélia)
Formação permanente	“[...] Acredito que vários fatores contribuem para o meu desenvolvimento profissional, mas gostaria de salientar dois que para mim são fundamentais: a formação contínua (como já salientei antes) e o trabalho em equipe. A formação contínua permite que nós professores possamos nos atualizar em relação a pedagogias, tecnologias, materiais e, principalmente, em relação ao mundo dos nossos alunos e como ele influencia as aprendizagens. [...]” (Azaleia) “[...] espaços de compartilhamento de experiências profissionais, formação continuada, acesso à cultura, reuniões pedagógicas sistematizadas são elementos importantes para a formação profissional do professor. [...]” (Hibisco) “[...] Me sinto constantemente motivada a evoluir durante as reuniões pedagógicas, pois me são dadas opções, instruções e dicas de como fazê-lo. [...]” (Margarida) “[...] o desenvolvimento profissional dos educadores deve ser um processo constante [...] quanto mais criarmos um ambiente de partilha de experiências dentro do ambiente escolar, mais repertório teremos para conduzir o trabalho realizado na sala de aula (com todos os seus imprevistos e suas imprecisões) direcionado sempre a um resultado positivo. [...]” (Bromélia) “[...] os espaços de formação continuada são importantes, pois a gente toma decisões ali; a gente tem orientação e define práticas comuns, e isso tem efeito [...] A formação profissional do professor está relacionada à convivência com o grupo” (Rosa)
Envolvimento pessoal do professor	“[...] penso que o comprometimento e o engajamento do professor (com a difícil tarefa de ensinar e a disposição em sempre aprender) é fundamental para o desenvolvimento e o aprimoramento profissional. (Bromélia) “[...] Para mim, alguns fatores influenciam diretamente meu desenvolvimento profissional. Um deles, e talvez o principal, é a motivação. [...]” (Margarida)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 - Impacto na prática docente: a voz dos professores

6. IMPACTOS NA PRÁTICA DO DOCENTE	
Subcategorias	A voz dos professores
Condições de trabalho	“[...] Desde meu estado emocional com a profissão ao equipamento tecnológico que a instituição oferece, tudo é determinante na minha atuação profissional [...]” (Antúrio) “[...] O processo de formação profissional necessita que as instituições, nas quais os educadores atuam, criem espaços [...] que sejam capazes de apoiar o constante desenvolvimento do professor [...]. Creio que as condições de trabalho interferem diretamente na atuação profissional dos professores, uma vez que o trabalho do professor vai além da qualidade de sua formação profissional. [...]” (Bromélia)

	<i>“[...] Temos uma sala de professores que nos dá todo o conforto e apoio possíveis; salas de aula equipadas; um time de tecnologia muito competente e, acima de tudo, uma consciência de que essas condições elevam o nível de docência. [...]” (Azaleia)</i> <i>“[...] Quanto mais e melhor estrutura dada pela escola, mais diferenciadas podem ser as estratégias de ensino e aprendizagem. Com isso, tornar as aulas mais dinâmicas e o ensino mais personalizado. [...]” (Girassol)</i> <i>“[...] Acredito que as condições de trabalho são fundamentais para a qualidade do ensino. Digo isso pois temos equipamentos maravilhosos, estrutura adequada, investimento em formação. [...]” (Hibisco)</i> <i>“[...] As condições de trabalho interferem desde minha motivação no planejamento da aula ao resultado final que posso conquistar. Poder escolher recursos diferentes para turmas diferentes faz com que o trabalho seja mais efetivo, o que interfere inclusive na minha autoestima como professor, ao ver o resultado positivo do trabalho. [...]” (Antúrio)</i> <i>“[...] Acredito que as condições de trabalho dadas pela escola interferem diretamente na minha atuação profissional. Isso porque há muitas possibilidades de melhorar a aula, de explicar o conteúdo utilizando novas e diferentes ferramentas. As tecnologias ofertadas pela escola facilitam nosso trabalho. [...]” (Margarida)</i> <i>“[...] a infraestrutura tem algumas salas que prejudicam muito a dinâmica da aula, principalmente aquelas mais apertadas, [...] porque, aí [...] eu não consigo transitar e, professor não conseguindo transitar, interage menos com os alunos, escolhe estratégias mais tradicionais e, também, fica mais difícil de administrar a disciplina na sala de aula [...]” (Rosa)</i> <i>“[...] Por eu ter sido estagiária e depois professora, a escola me proporcionou todo um desenvolvimento profissional. O que mais admiro é o investimento verdadeiro no professor. A cultura de valorizar o professor, dando-lhe tudo o que é preciso para ser um professor autônomo, reflexivo e sensível é maravilhosa. [...]” (Hibisco)</i>
A cultura da escola	<i>“[...] Trabalhar aqui mudou minha forma de trabalhar e minha forma de agir fora do trabalho. Diante de tantas referências de bons profissionais e referenciais teóricos que tive ao longo da minha carreira nessa escola, revi a forma como entendo educação, minha postura profissional, minha forma de organizar e fazer registros de minhas atividades, a forma como avalio, como enxergo meus alunos, a forma como me relaciono com os alunos, focando sempre nos objetivos de aprendizagem daquela faixa etária e buscando sempre a excelência que o colégio deseja de seus profissionais. [...]” (Girassol)</i> <i>“[...] O Band me fez criar uma relação mais próxima com meus estudantes. Passei a ver o adolescente com um olhar mais humano ainda do que aquele que eu já tinha. Isso impacta, evidentemente, todo meu trabalho. O aluno realmente é o centro do nosso trabalho, o que demanda mais dedicação de nossa parte. [...]” (Antúrio)</i>

	<i>“[...]De um jeito muito positivo, vejo que nossa prioridade sempre é o aluno e, por ele, por seu aprendizado, por sua evolução, vejo o quanto somos uma escola única. [...] nós o criamos (material didático), provas tão bem pensadas e coerentes com ele, com correções sempre tão justas e bem feitas, com comentários tão explicativos. Isso e todo o restante impactam diretamente no meu jeito de trabalhar, me inspirando constantemente a ser uma professora melhor, mais capacitada. [...]” (Margarida)</i>
Na tomada de decisões	<i>“[...]Quando é necessário tomar decisões para o momento, me baseio no conhecimento que tenho dos alunos (cada grupo demanda uma decisão diferente), na minha experiência e na tranquilidade de saber que tudo vai dar certo, pois há aprendizado em cada situação. [...]” (Azaleia)</i> <i>“[...]Nessas situações, tento seguir orientações dadas por coordenadores/diretores de como agir diante de tal situação. Caso não me lembre ou não tenha acontecido uma situação idêntica, tento lembrar de uma situação parecida e resgatar qual é o valor da escola envolvido naquele tipo de decisão. [...]” (Girassol)</i> <i>“[...]Minhas experiências anteriores sempre são fundamentais para decisões rápidas em aula. [...] Por outro lado, nem sempre esse recurso contempla o problema que surge em determinado momento. Por isso, a lembrança de narrativas de meus colegas é importante, bem como o exemplo que tive de meus professores. Até a intuição às vezes é um recurso importante. [...]” (Antúrio)</i> <i>“[...]Pensar em como alguém que admiramos agiria naquela situação ajuda muito, mas não é suficiente. Ter um respaldo científico, o conhecimento sobre experiências de colegas e até mesmo retomar alguma experiência já vivida por nós mesmos ajuda muito e nos tranquiliza. [...]” (Margarida)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

3. A TRAJETÓRIA DA ESCOLA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar a escola pesquisada, contando a sua trajetória ao longo dos anos. Trata-se de situar os elementos essenciais que fazem parte de seu contexto: a tecnologia como parte de seu DNA, a Convivência Positiva e a perspectiva da inovação. E, nesse contexto, o surgimento da coordenação pedagógica do ensino fundamental, séries finais.

3.1. Uma cartografia

Conforme discutido anteriormente⁵², para Deleuze e Guattari (2011), fazer uma cartografia é levar em consideração que nunca haverá um mapa definitivo, pois os traços determinados pelo mapa desenhado não funcionam como linhas fixas, inflexíveis ou mesmo estáveis. Dessa forma, é possível afirmar que o mapa da escola estudada nessa pesquisa de doutorado - e apresentado nesse capítulo - é uma das possíveis aproximações do real. As linhas que definem seu desenho não funcionam como limites rígidos, pois são desmontáveis, conectáveis, reversíveis, modificáveis. Trata-se de uma estrutura que é rizomática, é múltipla e permite muitas entradas e saídas.

A partir desse pressuposto, pode-se dizer que a escrita desse capítulo tem como objetivo destacar elementos significativos para a contextualização e compreensão do currículo que permeia a escola estudada, bem como o trabalho da coordenação pedagógica.

3.1.1. A tecnologia como parte do DNA⁵³ da escola

O colégio foi fundado em 1944 e seu fundador era um engenheiro que, tempos depois, também foi presidente do Instituto Mauá de Tecnologia. Desde a sua fundação, a escola se posiciona como detentora de “forte conteúdo” e com uma metodologia de ensino que mescla teoria e prática⁵⁴ (CANUTO, 2019, p. 132). E essa percepção se mantém na atualidade, embora apresente questionamentos que revelam uma tendência à inovação. Gardênia, uma das diretoras da escola pesquisada, ao problematizar a questão de como combinar forte conteúdo à prática, afirma o seguinte:

⁵² No primeiro capítulo dessa tese discutimos a complexidade do currículo sob a perspectiva de Deleuze e Guattari.

⁵³ DNA: a sigla para Ácido Desoxirribonucleico é usada aqui como metáfora do que seria parte da informação “genética” da escola.

⁵⁴ Na sua fundação, a escola oferecia aulas práticas – além das teóricas - que se davam em seus laboratórios de Química, Física e Biologia. Atualmente, a ideia de laboratório foi reelaborada e transformada segundo a lógica do STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática).

[...] incrível como a gente continua dando um conteúdo muito forte - que é a cara da nossa escola -, mas me pergunto, onde eu vou exercitar esse conteúdo? o que eu faço com esse conteúdo fora da sala de aula? Isso precisa ser visto, precisa ser olhado. [...] (Gardênia)

Na década de 1970, vinte e seis anos após a sua fundação, a escola incorpora o uso da tecnologia, elemento que ficou impresso em sua marca cultural e influenciou na configuração de seu currículo. Nesse primeiro momento, apareceu como forma de mensurar notas e desempenho dos alunos. Conforme diz Canuto (2016, p. 134), “possibilitou detectar os pontos no currículo escolar que deveriam ser alterados para reforçar a possibilidade de o aluno ingressar no ensino superior” .

Na década de 1980, o colégio passou a utilizar computadores TK80⁵⁵ tanto em seus laboratórios como em cursos de iniciação em informática para professores e alunos. Pode-se dizer que a tecnologia passou a ocupar um lugar de destaque; passou a fazer parte do cotidiano escolar como: ferramenta de medição e análise de desempenho, equipamento de apoio para o desenvolvimento de conteúdos de aula, instrumento de aprendizagem e comunicação para alunos e professores. Com isso, iniciou-se um processo que foi capaz de consolidar uma cultura de utilização e valorização da tecnologia aplicada à educação. Segundo Orquídea, diretora na escola pesquisada,

[...] a sala de aula tem vários recursos de tecnologia. Acho que o colégio sempre se preocupou muito com isso. Então está à frente do seu tempo em relação a tecnologia e em propiciar essa experiência para os alunos. [...]

Calêndula, também diretor da escola pesquisada, explica que a tecnologia na escola não se resume apenas a aquisição de equipamentos

[...]Obviamente tecnologia é sempre uma questão que envolve uma preparação adequada do professor, não é a tecnologia pela tecnologia, mas como isso se insere em uma dinâmica de aula, de sala de aula, num ambiente em que é, como ferramenta de produtividade que possa dar um maior apoio, maior relevância para as atividades desenvolvidas pelos professores. [...] (Calêndula)

Na década de 1990, iniciou-se um programa de Ensino Assistido por Computador. Nesse contexto, os professores passaram a utilizar ferramentas computacionais que podiam ser integradas ao planejamento pedagógico (CANUTO, 2016, p. 135). Além disso, a escola passou a disponibilizar acesso à internet para pais e alunos do colégio e a

⁵⁵ TK80 era um computador doméstico produzido pela empresa brasileira Microdigital Eletrônica.

adotar os disquetes como parte do material didático. O jornal Folha de São Paulo destacou:

Os alunos do Colégio [...] contam com mais um integrante em seu material didático: disquetes. Os alunos estão recebendo programas como agenda eletrônica, curso sobre sistema operacional DOS e o mapa celeste *Sky Globe*. (Folha de São Paulo, 1992, in: CANUTO, 2016, p. 135)

Atualmente é comum escutar dos professores e dos gestores que a tecnologia está no “DNA” do colégio. Para Calêndula, que atua na direção da escola,

[...] lá atrás, se a gente for falar nos anos 90, [...] muita coisa surgiu naquela época: softwares educacionais, [...] lousas digitais e também os quadros digitais [...]. Tudo isso foi tecnologia que, de alguma forma, nós trouxemos para o colégio e buscamos validar com professores e coordenadores. (Calêndula)

Na primeira década dos anos 2000 já era comum, por exemplo, os alunos terem aulas de geografia utilizando o *Google Earth*, aulas de História por meio de navegação por museus, dentre outras possibilidades. O uso de lousas interativas, *tablets* - tanto para professores como para alunos - impressoras 3D, dentre outros equipamentos, além de softwares e aplicativos diversos, passaram a fazer parte do currículo da escola, ou seja, parte da organização, estruturação e regulação das práticas educativas. Em 2014, a escola adotou o tablet como material escolar tanto para os alunos como para os professores. Para esses últimos, a escola forneceu Ipads e uma série de encontros formativos para que pudessem incorporar o instrumento ao seu cotidiano.

Sobre o uso da tecnologia na escola, atualmente, a diretora identificada nessa pesquisa como Orquídea explica o seguinte:

[...] Quando eu falo em tecnologia, também não estou falando só em uma projeção em computador, mas várias das tecnologias que você pode ter numa sala de aula e que, muitas vezes, podem ser utilizadas pelos professores, mas de maneira que promovam uma aprendizagem mais colaborativa, com um número de aulas menos expositivas, né? (Orquídea)

Da mesma forma a professora, identificada nessa pesquisa como Rosa, confirma a tecnologia como parte de seu cotidiano na escola. Sobre isso ela disse o seguinte:

[...] eu acho que a tecnologia ajuda muito... eu gosto de trabalhar muito com a imagem, então, isso é ótimo ... ter o projetor, ter a tecnologia à mão - não só os computadores em sala de aula, mas o iPad ... e o iPad me ajuda muito, inclusive, na formação acadêmica [...]. Eu uso muito para ler textos da pesquisa, da universidade, e eu uso bastante, também, para levar para a sala de aula, ter essa coisa mais rápida, essa transição mais rápida entre salas, está tudo ali, você só manipula ...” (Rosa)

Calêndula explica que não se trata somente da “tecnologia pela tecnologia”. Para ele o importante é, sempre, criar um ambiente de formação dos profissionais; ou seja, dar

[...] condições para que o grupo de professores e coordenação [...] pudessem refletir sobre a utilização dessas ferramentas e pudessem utilizá-las. Obviamente, tecnologia é sempre uma questão que envolve uma preparação adequada do professor. Não é a tecnologia pela tecnologia, mas como isso se insere em uma dinâmica de aula, de uma sala de aula [...], como ferramenta de produtividade que possa dar [...] maior apoio, maior relevância para as atividades desenvolvidas pelos professores. (Calêndula)

Sobre a tecnologia, de forma análoga ao depoimento de Calêndula, temos o que a Orquídea, também diretora da escola, comenta quando questionada sobre a importância das condições de trabalho para o melhor desenvolvimento da relação ensino e aprendizagem. Para ela, o colégio está

à frente do seu tempo em relação à tecnologia e, com isso, pode propiciar essa experiência para os alunos. Mas, também, vem, com isso, a formação de professores, porque não adianta tecnologia se você também não tem um professor que saiba utilizá-la. Quando eu falo em tecnologia, também não estou falando só em uma projeção em computador, mas de várias das tecnologias que você pode ter numa sala de aula e que [...] podem ser utilizadas pelos professores de maneira que promovam uma aprendizagem mais colaborativa, com um número de aulas menos expositivas. (Orquídea)

Para uma das professoras entrevistadas, as condições de trabalho dadas pela escola interferem diretamente na sua atuação profissional, melhorando a sua aula. E, nesse contexto, ela destaca as tecnologias que,

ofertadas pela escola, facilitam nosso trabalho. Temos projetores em sala de aula, os telões, a possibilidade de compartilhar a tela do iPad, o fácil acesso à internet, um Moodle repleto de possibilidades [...] (Margarida)

Percebe-se, nas entrevistas com professores e com gestores, que a tecnologia, em suas diferentes dimensões, é parte integrante do currículo da escola. Segundo Sacristán, para entender o currículo temos que prestar a atenção

[...] às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

O posicionamento da escola, bem como as condições que proporciona em relação à tecnologia, provocam mudanças significativas na prática dos professores. Outros saberes, além dos pedagógicos, tem de ser incorporados ao cotidiano dos docentes. Estes,

precisam compreender o funcionamento da máquina, e conhecer os diversos recursos oferecidos pela tecnologia, para poder pensar em como utilizá-la como instrumento pedagógico, transformando a forma de apresentar os conteúdos aos alunos.

3.1.2. A Convivência Positiva na escola

Tal como a tecnologia, a área de Convivência, desde os anos de 1989, passa a fazer parte do currículo da escola pesquisada. No início, quando o projeto foi elaborado, ele caracterizou-se pelo foco na prevenção às drogas e educação sexual. Atualmente, expandiu seu foco para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais⁵⁶ e valores sociomoraes⁵⁷ na escola.

A Convivência, antes de ser incorporada ao currículo escolar como uma disciplina regular, passou por um processo de estruturação que durou cerca de dois anos. O primeiro passo foi a criação de um grupo multidisciplinar de professores⁵⁸ que passou a contar com a assessoria de psicólogos e psiquiatras de referência, na época. Zanini (2018, p. 14), que fazia parte desse grupo, conta:

Estudávamos e discutíamos temas relacionados ao desenvolvimento do adolescente, à sexualidade e à prevenção às drogas. Nosso objetivo era elaborar um curso no qual esses temas fossem abordados e discutidos em aula, atendendo à demanda dos alunos e ampliando o papel da escola em busca de uma formação integral do jovem. (ZANINI, dissertação de mestrado, 2018, p. 14)

Ao longo desses primeiros dois anos de estudo, o grupo elaborou os parâmetros do que se tornaria uma nova disciplina. Construíram os objetivos do curso, escolheram os temas que seriam abordados e elaboraram estratégias para cada uma das aulas. Findo esse processo inicial, em 1992 o colégio inseriu a disciplina de Convivência em Processo de Grupo (CPG) na matriz curricular dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, séries finais.

Como disciplina obrigatória, CPG passou a ter uma aula por semana, com duração de cinquenta minutos⁵⁹. Para as turmas de 8º e 9º anos, o curso iniciou em 1993. Em 1997 o curso foi inserido no Ensino Médio, também de forma escalonada (1998, 2ª série e 1999,

⁵⁶ Segundo Zanini (2018, p. 16), “habilidades socioemocionais compreendem uma série de competências humanas que se relacionam à capacidade de reconhecer e expressar emoções.”

⁵⁷ Também segundo Zanini (2018, p. 16), valores sociomoraes “são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa e como fins de qualquer processo educativo, pois articulam-se com outros valores e tornam-se indispensáveis para a formação do sentimento de cidadania”.

⁵⁸ Cerca de 20 docentes de diferentes áreas do conhecimento em um universo de 120 professores.

⁵⁹ Todas as aulas do Colégio têm a duração de cinquenta minutos.

3ª série). Zanini (2018, p. 14) explica que as aulas de CPG “convidam ao debate e à reflexão sobre temas do cotidiano e da natureza humana; as dinâmicas de grupo possibilitam o exercício da empatia, do respeito e da cooperação”. (ZANINI, 2018, p. 14)

Desde o processo de implantação de CPG, a escola tem procurado diferentes formas de investir na formação de seus professores⁶⁰ com o objetivo de consolidar uma cultura pautada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores sociomoraes. Nesse contexto, em 2009 organizou-se um grupo de professores - denominado Oficina do Professor - que passou a se reunir para discutir questões que consideravam relevantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Dentre a variedade de assuntos, a relação entre professores, alunos e gestores estava na pauta.

Com o tempo, percebeu-se que as vivências e reflexões promovidas no grupo (Oficina do Professor) ainda estavam em um âmbito muito restrito e deveriam ter maior alcance, ou seja, deveriam alcançar todos os professores e agentes da escola. Assim, a partir de 2010, a estratégia foi organizar as semanas de planejamento – eventos que ocorriam sempre na última semana de janeiro, antes do início das aulas, e eram capazes atingir maior número de profissionais da escola - com temas que fossem inspiradores, que levassem ao constante questionamento e reflexão a respeito do papel dos educadores e da convivência no contexto do século XXI.

Durante oito anos - de 2010 a 2018 - as reuniões de planejamento estiveram, de alguma forma, voltadas para a Convivência. E, ao longo desse tempo, as reflexões e ações desenvolvidas culminaram com a elaboração de um Plano de Convivência Positiva para a escola.

A partir de 2013, a Oficina do Professor deixou de existir e outro grupo de estudos - formado também por docentes de diferentes áreas - foi criado. Os temas de estudo desse novo grupo perpassavam discussões sobre currículo e interdisciplinaridade. Havia encontros semanais e a dinâmica era variada: leitura de textos, atividades em grupo, discussões sobre temas que pudessem subsidiar a compreensão do que seria currículo e interdisciplinaridade, na prática.

A partir das reflexões, o grupo sentiu necessidade de desenvolver propostas práticas. Assim, diante do contexto da escola, o grupo elegeu o trabalho com valores sociomoraes como eixo integrador para a interdisciplinaridade.

⁶⁰ Na escola pesquisada existe um programa de incentivo financeiro para a formação de professores. Cursos de pós graduação, de mestrado e doutorado, viagens ao exterior, assessorias, dentre outras possibilidades, podem ser pagas pela escola com o objetivo de aprimorar a formação do professor.

A proposta de trabalho interdisciplinar começou a ser esboçada com foco no desenvolvimento de valores morais como respeito, justiça, honestidade e convivência democrática, em busca da construção da autonomia moral, da formação de personalidades éticas e da resolução de conflitos na escola. (ZANINI, 2018, p. 20)

No entanto, os desafios para chegar à prática eram muitos. O grupo que estudava e discutia a interdisciplinaridade era muito restrito, com cerca de quinze professores, e era preciso ampliar esse quadro. Além disso, na época, a cultura predominante da escola pesquisada ainda valorizava excessivamente o desenvolvimento acadêmico de conteúdos disciplinares e colocava em plano secundário o desenvolvimento da convivência positiva e respeitosa. Pode-se dizer que, na visão da maioria, era impossível acrescentar aos seus conteúdos disciplinares questões relacionadas às habilidades socioemocionais e valores morais. E, segundo a visão de muitos, essa situação se complicaria se esse projeto tivesse de ser trabalhado de forma interdisciplinar.

Diante dessa realidade, foi inevitável pensar sobre a necessidade de ampliar as discussões para além do grupo de interdisciplinaridade, promovendo a formação de todos os professores. Assim, a gestão da escola decidiu que um processo formativo deveria ser iniciado.

Novos profissionais e assessorias foram contratados com o objetivo de ajudar na formação dos professores, sensibilizando-os para a Convivência. Durante alguns anos todos passaram por processos formativos que tiveram como meta ampliar o repertório e as reflexões de todos os envolvidos.

Desses processos formativos, organizou-se um Programa de Convivência Positiva que envolveu diversas ações. Dentre elas, avaliação do clima escolar, revisão do currículo, revisão do curso de CPG, formação de professores, coordenadores e outros agentes da escola e trabalho de prevenção ao *bullying*, criação do Plano de Convivência Positiva. Todas essas ações, dentre outras, redesenharam o currículo da escola, estabelecendo diálogos no que diz respeito à Convivência. Hoje, inserida no currículo, expressa a função socializadora e cultural da instituição. Promove, por isso, uma série de subsistemas ou práticas diversas; é práxis, ou seja,

uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.[...] (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Atualmente, é possível afirmar que a maioria dos docentes, de uma forma ou de outra, abraçou a Convivência ou estão mais sensíveis às questões que a envolvem. Segundo a professora Rosa:

[...] quando eu entro em sala de aula eu não preciso de alunos academicamente brilhantes [...]. Não que isso não seja legal! É legal! Mas eu preciso de alunos gentis ... eu acho que a escola é o espaço de formar pessoas gentis, respeitosas. A gente tem, também, que ter uma linguagem respeitosa. Aprendi isso. (Rosa)

As questões que envolvem a convivência, em todos os segmentos da escola, são tratadas pela direção de Convivência que tem o apoio do departamento de Orientação Educacional. No entanto, não estão restritas a estes âmbitos. É algo que passou a fazer parte do tecido da escola, está presente no discurso das pessoas, na lógica de resolução de problemas, nos temas que perpassam alguns dos processos formativos da escola.

3.1.3. A perspectiva da inovação

Em 2013, o colégio passou a contar com um departamento de planejamento estratégico que foi assumido por uma das pessoas que fazem parte do grupo de diretores. Essa pessoa, denominada aqui como Gardênia, tinha estudado no colégio - do 6º ano do ensino Fundamental até a 3ª série do ensino Médio – bem como trabalhado como monitora⁶¹ de 2002 até meados de 2004.

A partir de sua experiência como aluna e monitora, de longos anos de formação no Brasil e nos Estados Unidos e, também, de suas percepções sobre como estava a escola depois de um intervalo de nove anos (2004 - 2013) em que esteve fora, Gardênia, ao assumir o novo departamento, passou a analisar o contexto da escola. Com isso, identificou rupturas importantes, mas, também, permanências que chamaram a sua atenção. Mesmo valorizando as tradições, Gardênia entende que

tem que ter progresso porque senão as coisas ficam datadas no tempo. A gente vê pela moda, uma coisa que foi muito moda na década de 80, depois, na década de 90, saiu de moda. Depois voltou, mas, enfim, voltou repaginado. Com isso eu quero dizer que se você não faz uma atualização eu acho que as coisas ficam muito datadas. (Gardênia)

Para ela, muito do que permaneceu na escola nesses nove anos de ausência foi

⁶¹ Um monitor do colégio tem a função de apresentar a escola aos pais, tanto o espaço físico como a cultura da escola. Os monitores são jovens, ex-alunos recém-saídos do colégio e que estão cursando a faculdade.

um sinal de alerta, um sinal de que a escola era muito parecida com a escola que eu tinha estudado, e nenhum mercado se mantém tão estável. Apesar da educação ser um mercado mais estável do que os outros, nenhum mercado é tão estável assim! (Gardênia)

Dessa forma, Gardênia passou a questionar, dentre outras coisas, as concepções de aprendizagem e gestão de sala de aula que permaneciam na escola estudada nesta pesquisa de doutorado.

Segundo Gardênia, suas experiências como aluna nos Estados Unidos a ajudaram a ampliar sua concepção de educação. Ela conta que teve a oportunidade de usar a sua experiência como aluna aqui no Brasil para estabelecer comparação com o que havia vivenciado fora do país, também na condição de aluna. Ela conta que, quando chegou à Universidade norte-americana,

estava, assim, muito preocupada com o conteúdo. Então, quando eu cheguei lá, na minha cabeça, eu não fazia nada extra. Não fazia porque não era nada obrigatório e eu estava focada em estudar muito os conteúdos específicos do curso. Tinha, sei lá, uns 15 clubes que eu poderia escolher para participar, mas eram atividades extras e eu as considerava desnecessárias; achava que me tirariam do foco. (Gardênia)

Gardênia atribui a sua grande preocupação em concentrar-se apenas no conteúdo dado em sala de aula, ao fato dela ter justamente estudado em uma escola muito conteudista, ou seja, que valorizava somente a aprendizagem de conteúdos disciplinares. Ela afirma que seu medo era dispersar, perder-se e não aprender o conteúdo específico que lhe seria exigido. No entanto, a sua vivência estudantil na universidade norte americana mostrou que a aprendizagem vai muito além do conteúdo específico, aquele dado por disciplinas específicas, em sala de aula.

No fundo, depois de um tempo passei a entender que nos clubes [...] os alunos se juntavam para discutir algum tema de seu interesse. Além dos clubes, havia palestras e *speakers* que vinham dar palestras e tudo mais. [...] Eu fui numa palestra do Dalai Lama; sabe, umas coisas assim, eu me lembro que na época também foi o presidente da Johnson & Johnson mundial conversar com a gente. [...] Então, estive, como se fosse nessa sala, conversando com o presidente global da Johnson e Johnson! [...] Tantas as coisas que eram oferecidas que, a princípio eu falei, ah, não preciso participar. [...] Aí, passaram-se duas semanas das primeiras aulas eu percebi que eu era uma das únicas pessoas da minha sala que não estava envolvida com nada. Então, assim, eu percebi que tinha uma extrassala ali que era muito legal. [...] Acho que tinha, de verdade, um apelo [...], e que eu precisava passar por tudo aquilo. E eu te digo, hoje, quase 10 anos depois da minha formatura, [...] eu percebi que fiz muito mais coisas nessas atividades de finanças do que em uma aula. (Gardênia)

Como aluna, Gardênia reconhece que ter “saído” da sala de aula, ter se libertado do compromisso cego pelo conteúdo⁶², também a ajudou a aprender. Segundo seu relato, a experiência foi incrível

e aprendi muito mais ... aprendi, lógico, pois dentro da sala de aula tive professores incríveis, mas a experiência para mim, a que fica, é muito mais dessa coisa extrassala do que, literalmente, uma aula ou outra que possa ter sido incrível. (Gardênia)

As experiências de Gardênia, mesmo que na posição de uma aluna, foram impactantes para a sua formação profissional. Provocaram, dentre outras coisas, reflexões tais como o que é aprendizagem, como ela ocorre, qual o sentido do aprender, qual o papel da escola e do professor na aprendizagem do aluno, o que deve ser aprendido.

Embora o cargo de Gardênia na escola estudada não tivesse diretamente uma função pedagógica, a sua experiência como aluna, e as reflexões que pode fazer, levaram-na a questionar a forte cultura conteudista que permanecia:

onde eu vou exercitar esse conteúdo? O que eu faço com esse conteúdo fora da sala de aula? Isso precisa ser visto, precisa ser olhado! Além disso, temos que olhar também para o protagonismo do aluno; tem a questão de tirar a passividade do aluno, a passividade que eu senti na pele [...]. (Gardênia)

Foi nesse contexto – contemporâneo ao desenvolvimento da Convivência - que se consolidou a ideia de se fazer uma reforma física da escola, bem como uma reforma em alguns modelos de aula e, conseqüentemente, de sua concepção de educação e de aprendizagem.

Mudanças ocorrem na confluência de interesses e percepções comuns e, na escola estudada isso não foi diferente. Ao processo desencadeado pela política de Convivência da escola, juntaram-se diferentes forças transformadoras que foram capazes de representar, em certa medida, a interseção de interesses e expectativas de diretores, coordenadores e, também, professores.

Podemos inferir que a experiência de Gardênia, nos EUA, dentre outras, deu as condições necessárias para que ela refletisse e, em seu novo trabalho, abrisse espaço para possíveis mudanças, inclusive em relação a algumas concepções de educação existentes, justamente aquelas que valorizavam somente o ensino de conteúdos disciplinares.

A partir das evidências, é possível afirmar que Gardênia, ao voltar para a escola e assumir o cargo de gestora, conectou-se a um contexto de transformações que a

⁶² Nesse caso, o conteúdo por ele mesmo.

implantação do Plano de Convivência vinha construindo. Também se conectou a uma cultura escolar que já valorizava a formação de professores como meio de garantir resultados positivos na aprendizagem dos alunos e de estimular inovações.

Nesse contexto, o corpo de dirigentes da escola iniciou um processo de mudanças que atingiu tanto o ensino Fundamental, séries finais, como o ensino Médio. Dentre elas estão:

- reformulação do ensino Médio - antes dividido por áreas, (Humanas, Exatas e Biológicas) - que passou a oferecer um programa comum para cada série, além das disciplinas eletivas. A ideia é que todos cursem um programa comum e escolham as eletivas que mais interessarem, para complementar o seu currículo;

- fim da classificação dos alunos por notas⁶³ (Ensino Médio);

- mudança de parte do quadro de coordenadores de disciplina;

- criação de disciplinas eletivas que pudessem atender às expectativas e interesses dos alunos, ampliando a sua formação;

- revisão do currículo formal do ensino Médio e do Fundamental, séries finais;

- mudança de parte do quadro de professores;

- rearranjo do número de aulas dos cursos do ensino Fundamental, séries finais;

- criação do cargo de coordenador pedagógico do ensino Fundamental, séries finais;

- restauração das reuniões de professores, remuneradas (para o Fundamental, séries finais);

- projeto de abertura do ensino fundamental, séries iniciais;

- implantação do *self-study*⁶⁴.

O processo narrado até o momento, ou seja, o mapa que por ora se explicita, nos permite perceber a atuação de diferentes forças e influências que atuam na mudança do currículo da escola estudada. Como parte de um processo que é sempre dialógico, esse currículo em transformação será capaz de modelar novas práticas, mas também será modelado pelas ações e seus contextos. Conforme explica Sacristán (2000, p. 165),

[...] na atividade pedagógica relacionada ao currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. [...] o

⁶³ Antes, havia uma classificação das salas pela média dos alunos. Assim, dizia-se que os melhores alunos estavam concentrados nas melhores salas.

⁶⁴ As aulas de Self-Study estão presentes em algumas disciplinas e, necessariamente, devem apresentar uma metodologia de ensino e aprendizagem que coloca o aluno como protagonista. Nesse caso, o papel do professor é de orientador e de mediador.

currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

3.1.4. A coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, séries finais

O longo processo de implantação do Plano de Convivência Positiva, bem como as percepções de Gardênia ao assumir o novo cargo na escola, dentre outros motivos, promoveram - e continuam a promover - importantes reflexões entre os diretores. Por exemplo, sobre a importância da formação de profissionais, Orquídea defende que:

a gente poderia ter uma organização melhor para esses momentos de formação. [...] Eu acho que, se escola se preocupa com a formação de professores, ela também precisa oferecer esse tempo de formação que é necessário para um grupo de professores que trabalham numa mesma série ou que trabalham com uma mesma disciplina ou até para discussão de trabalhos que sejam transversais, interdisciplinares, enfim. [...] É preciso entender um pouco as características do adolescente, em cada faixa etária. O que que eu posso esperar de um menino, no sexto ano? O que que eu espero de um menino lá no terceiro ano do ensino médio? Como eu posso trabalhar favorecendo o desenvolvimento do adolescente? Eu acho que tudo isso é importante também em processos de formação. (Orquídea)

As ações pedagógicas intencionais, as atividades interdisciplinares, a formação de professores para atender as demandas do século XXI, ganharam destaque para a direção do colégio que, em 2016, tomou a decisão de investir na figura de um coordenador pedagógico. Essa decisão, no entanto, não atingiu a escola toda, ficando restrita somente ao ensino Fundamental, séries finais⁶⁵. O Ensino Médio continuou a funcionar somente com a gestão dos coordenadores de disciplina e direção pedagógica. Foi nesse contexto que assumi o cargo de coordenadora pedagógica.

Assim que a coordenação pedagógica se instituiu na escola, ficou estabelecido que as reuniões com os professores ocorreriam uma vez por semana e seriam organizadas no contraturno dos professores, em dias e horários fixos, sendo, em 2016, um grupo formado por professores de sexto e sétimo anos e, a partir de 2017, somou-se a outro grupo de oitavos e nonos anos⁶⁶.

As reuniões pedagógicas – como passamos a chamar os nossos encontros – são remuneradas como hora/atividade e, cada uma delas tem a duração de duas horas/aula.

⁶⁵ O primeiro ano da coordenação pedagógica – em 2016 - o trabalho se limitou aos professores dos sextos e sétimos anos. Somente um ano depois, em 2017, é que foi estendida para os de oitavos e nonos anos.

⁶⁶ Atualmente as reuniões pedagógicas funcionam da mesma forma: no contraturno, uma vez por semana (com exceção dos períodos de provas) e com 2 grupos, sendo 1 grupo formado por professores de sexto e sétimo anos e outro por professores de oitavos e nonos anos.

No entanto, nem todos os professores conseguem participar dessas reuniões, pois muitos, por darem aulas também no Ensino Médio⁶⁷, ficam sem horário disponível.

Os desafios na implantação da coordenação pedagógica, os primeiros anos de trabalho, o processo de reflexão sobre a prática e as mudanças no processo formativo, bem como a “voz” dos professores serão apresentados no próximo capítulo.

⁶⁷ Na escola estudada o ensino Fundamental, séries finais, funciona exclusivamente no período da tarde. Já o Ensino Médio, funciona no período da manhã, tendo alguns dias que se estende até à tarde.

4. PROCESSOS FORMATIVOS: VOZES RESSONANTES

“[...] Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.”

(SACRISTÁN, 1999, p. 31)

A análise dos dados da pesquisa, presente nesse capítulo, apresenta o contexto escolar no momento da implantação da coordenação pedagógica, a experiência dos dois primeiros anos de trabalho, o processo de reflexão sobre a prática pela coordenação pedagógica e a sua mudança de perspectiva, nos anos seguintes. Em seguida, e finalmente, apresenta a “voz” dos professores. O objetivo é responder à questão que norteou essa tese de doutorado: Como o trabalho da coordenação pedagógica afeta e é afetado, dialogicamente, na relação com docentes do Ensino Fundamental, séries finais, de uma escola do sistema particular de ensino, na cidade de São Paulo, em um processo de formação permanente?

4.1. Desafios na implantação da coordenação pedagógica

A implantação de uma coordenação pedagógica, no ensino fundamental, séries finais, na escola pesquisada, ocorreu em meio a uma estrutura que, na época, tinha espaço apenas para coordenadores de área/disciplina que, de forma independente, cuidavam do “seu” departamento. Assim, cada área do conhecimento definia os assuntos a serem tratados ao longo do ano, as estratégias que melhor convinham às especificidades da disciplina, os projetos que desenvolveriam, entre outras. Em muitos casos, quando algum projeto interdisciplinar surgia, normalmente era fruto da iniciativa de alguns professores que se reuniam, de forma autônoma, para desenvolver o planejamento da empreitada. Além dessas, ocorriam também outras situações pedagógicas, mas, na maioria das vezes, eram iniciativas individuais, fruto de uma cultura de práticas descentralizadas.

Além disso, era parte da cultura da escola pesquisada a valorização da autonomia dos professores. No entanto, autonomia era entendida por muitos como o direito de cada um tomar suas próprias decisões, independentemente das decisões de seus colegas de trabalho. Até 2015, não havia reuniões periódicas com os professores para que, juntos, pudessem estabelecer combinados sobre as questões comuns do cotidiano escolar, trocar experiências pedagógicas, criar projetos conjuntos, dentre outras coisas que ajudassem a

pensar a escola e as práticas pedagógicas de forma coletiva. Assim, como a estrutura era descentralizada, e cada disciplina era fechada em si mesma, a autonomia dos professores, tal como entendida na época, gerava decisões incoerentes e conflitantes. Por exemplo, deixar ou não o aluno ir ao banheiro durante a aula; registrar e/ou tirar nota do aluno que constantemente esquece a tarefa de casa ou o material escolar; deixar ou não o aluno tirar foto da lousa; deixar ou não o aluno, que está atrasado, entrar na aula etc., são algumas das questões do cotidiano escolar que estavam submetidas a decisões baseadas na compreensão de cada professor.

Nesse contexto de autonomia e de descentralização, pode-se dizer que a chegada da figura de um coordenador pedagógico que trabalhasse, de forma mais centralizada e periódica, com o grupo multidisciplinar de professores, mesmo que somente para atender ao ensino Fundamental, séries finais, causou bastante estranhamento tanto para os coordenadores de disciplina como para os professores em geral. O impacto foi tão grande que o diretor pedagógico, na época, teve que acalmar os coordenadores de disciplina e minimizar a atuação do coordenador pedagógico, explicando que o trabalho funcionaria de forma horizontal, por série, e não haveria interferência nas áreas.

Pode-se dizer que, além de desestabilizar o *status quo*, muitos não tinham clareza sobre as funções de um coordenador pedagógico, não viam sentido na sua presença e não compreendiam a importância de seu trabalho dentro da escola. Ou seja, não havia a compreensão de que “a presença do CP na escola é de suma importância” e que sua função também é a de atuar como um articulador entre o currículo proposto e os professores, tendo o

[...] compromisso de instrumentalizá-los na elaboração das suas próprias ideias, possibilitando a reflexão, o questionamento, a crítica e a elaboração de alternativas em torno do projeto pedagógico da escola [...] (PLACCO e ALMEIDA, 2015, p. 129)

Ao contrário do que muitos pensavam na época, a criação da função do coordenador pedagógico na escola tinha o objetivo de somar, de ajudar a refletir, articular, ampliar possibilidades, inclusive no que diz respeito à formação permanente de professores.

Outro desafio enfrentado pela coordenação pedagógica no primeiro ano de sua implantação estava, na época, relacionado ao ciclo de vida da maioria dos profissionais docentes da escola pesquisada. Entre os anos 2016 e 2017, a idade da maioria dos professores do ensino Fundamental, séries finais, variava entre quarenta e setenta anos, e o tempo de trabalho, na instituição, era de quinze a quarenta anos.

Nos primeiros anos de trabalho da coordenação pedagógica foi possível observar uma diversidade de situações: determinados professores adotaram novos papéis na escola e demonstraram adaptação às propostas de inovação que passaram a ser apresentadas pela instituição; outros, no entanto, demonstraram-se amargurados, críticos, com queixas sistemáticas e nada construtivas. Também foi possível observar que havia uma parte dos docentes que demonstrava descontentamento e que era menos otimista, e outra que demonstrava maior serenidade, interesse em se especializar ainda mais, e preocupação com a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Garcia (1999, p. 62) ao discutir as etapas de desenvolvimento profissional de docentes, apresenta alguns estudos sobre os ciclos vitais que os envolvem. O autor destaca as pesquisas de Sikes, Huberman e Leithwood que apresentam as seguintes etapas de desenvolvimento de docentes:

Quadro 12 – Etapas do desenvolvimento de docentes

ETAPA	Sikes	ETAPA	Huberman	ETAPA	Leithwood
40 a 50/55 anos	- Os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. - Adaptação aos princípios e os costumes da escola. - Alguns professores não se adaptam às mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos.	Procura de situação profissional estável	- Pode ser uma fase de mudança, mais ou menos traumática. - Questionamento sobre a sua eficácia docente. Há dois grupos: - Serenidade e distanciamento afetivo e - Conservadorismo – queixas sistemáticas e não construtivas.	Competência profissional	- Gestão da sala de aula integrada em um programa - Amplo repertório de modelos de ensino/avaliação.
50/55 até jubilação	- Fundamentalmente é uma fase de preparação da jubilação, em que os professores afrouxam a disciplina, assim como	Preparação para jubilação	Três padrões de reação: perspectiva positiva, defensivo e desencantados. - Positiva: interesse em se especializar ainda mais; preocupação com	Contribuição para o desenvolvimento dos colegas	Desempenha atividades de assessoria, tutoria, supervisão de colegas que estão em etapas anteriores.

	as suas exigências face aos alunos.		a aprendizagem com estudantes. - Defensivo: menos otimista e menos generoso. - Desencantados: cansados; pode ser uma frustração para os mais jovens.		
--	-------------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos apresentados por Sikes, Huberman e Leithwood no livro de Garcia (1999, p. 62-68)

Essas etapas, no entanto, não devem ser entendidas como processos rígidos, obrigatórios e lineares. A pesquisa desses autores, destacada por Garcia (1999, p. 62-68) é apresentada nessa tese de doutorado apenas como uma referência que ajuda a pensar os ciclos de vida dos professores e as possíveis formas de aderência ou resistência diante de momentos de mudanças e inovação.

Embora esses estudos tenham sido desenvolvidos com uma população não brasileira, é possível afirmar, com base na experiência da coordenação pedagógica, que muitas das fases destacadas pelas pesquisas de Sikes, Huberman e Leithwood, coincidem com as dos professores da escola pesquisada.

Nesse contexto, iniciei o trabalho da coordenação pedagógica acreditando que uma boa lista de assuntos pedagógicos a serem tratados, bem como um bom planejamento das reuniões, seriam um bom começo.

4.2. Os primeiros anos da coordenação pedagógica

Os dois primeiros anos dos seis anos (2016 – 2022) que venho atuando como coordenadora pedagógica⁶⁸ do Ensino Fundamental, séries finais, foram os mais particularmente desafiadores e, sem dúvida, fundamentais para a construção de novas aprendizagens profissionais para mim e para os professores. Em um processo dialógico, afetamos e fomos afetados; juntos, revimos muitas de nossas crenças, nossos sistemas de representação, nossas práticas, e legitimamos o nosso espaço de encontro de formação permanente.

⁶⁸ Trabalho na escola pesquisada desde 2001. Fui professora de História – tanto do Ensino Fundamental, séries finais, como do Ensino Médio - até 2012. Em 2013, passei a ocupar o cargo de orientadora educacional. Em 2016 passei a trabalhar como coordenadora pedagógica do colégio.

Iniciei meu trabalho como coordenadora pedagógica dois anos depois de ter defendido a minha dissertação de mestrado⁶⁹. Ao estudar as práticas pedagógicas de professores de História e o modo como esses docentes, a partir de suas experiências práticas, produzem saberes e refletem sobre eles, eu desenvolvi uma certa compreensão do que deveria ser o papel do coordenador pedagógico. As leituras que fiz durante o mestrado me deram parâmetros sobre a importância da formação permanente dos professores, dos processos que envolvem a construção de saberes da prática e, também, da troca de experiências entre pares nos processos formativos. No entanto, naquele momento, eu ainda não tinha desenvolvido os meus próprios saberes sobre a minha prática. Ou seja, eu não havia sido iniciada em um novo mundo profissional. Conforme explica Schön,

[...] quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões [...] (SCHÖN, 2007, p. 39)

Minhas expectativas, então, eram altas e, para o meu primeiro ano de trabalho, desenvolvi um planejamento que hoje posso avaliar como bastante arrojado, além de distante do contexto dos professores e de suas necessidades emergentes, na época.

No meu planejamento anual, o trabalho da coordenação pedagógica deveria se organizar a partir dos seguintes objetivos:

- Identificar as prioridades e estabelecer meta geral de trabalho com os professores, durante o ano.
- Reunir os professores por série para promover:
 - maior interação entre eles, na série.
 - troca de ideias entre os pares.
 - repertório de estratégias de aula para melhorar a aprendizagem dos alunos (de forma intencional).
 - reflexão sobre as competências cognitivas e socioemocionais para cada série.
 - integração das competências não-cognitivas (ou socioemocionais) ao planejamento curricular.
- a percepção multiperspectivada da relação aluno/professor.

⁶⁹ Em 2014 recebi o título de mestre ao defender a minha dissertação de mestrado no programa Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, séries finais.

Para concretizar esses objetivos, meu plano de ação estava baseado no desenvolvimento de um processo de formação permanente dos professores que deveria levar em consideração os seguintes tópicos:

- Construção coletiva de conhecimentos (avanço intencional);
- Desenvolvimento de parâmetros para produção de atividades que ensinam os alunos a autonomia para o saber, dentre outras habilidades;
- Desenvolvimento de instrumento para avaliação formativa:

- rubricas para avaliação e autoavaliação como processo de aprendizagem para os alunos e para desenvolver trabalho em grupo.

- Parâmetros para o desenvolvimento de trabalho em grupo como estratégia de aula e com o objetivo de gerar:

- relações sociais positivas;
 - tomada de decisões de maneira responsável;
 - prática das melhores atitudes;
 - desenvolvimento de habilidades para controlar as emoções;
 - demonstração de empatia.

- Conhecimento de estratégias para o desenvolvimento do pensamento visível (rotinas de pensamento), ou seja, estratégias que possam levar os alunos à autonomia e ao protagonismo de seu próprio desenvolvimento.

- Encontros com a Orientação Educacional (OE) para:

- ajudar o professor a compreender as problemáticas que envolvem os alunos: emocionais, de transtornos e outras que exigem diferentes estratégias para a aprendizagem;

- proporcionar capacitação para diferentes formas de atuação em caso de conflitos em sala de aula;

- esclarecer sobre o funcionamento do cérebro para aprender e pensar diferentes estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos: o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Além dos temas que seriam levados para as reuniões com os professores, também assumi que a coordenação pedagógica deveria verificar o andamento do trabalho com os professores (avaliação do processo) por meio de:

- contato constante com a OE para saber o alcance da atuação dos professores;
- atendimento individual dos professores;
- análise do material didático e dos planos curriculares propostos em cada área;

- avaliação do engajamento dos professores com as novas propostas e de suas necessidades para ampliar seu repertório.

Para atender ao primeiro item do meu planejamento - identificação das prioridades e estabelecimento de meta geral (de trabalho com os professores, durante o ano) - usei a primeira reunião pedagógica para contar um pouco sobre as minhas expectativas e fazer uma pesquisa que me ajudasse a entender as expectativas dos professores em relação aos nossos encontros. Assim, solicitei que cada um escrevesse, livremente e anonimamente, em um *Post It*, o que esperava das reuniões. Categorizei as respostas e criei um gráfico:

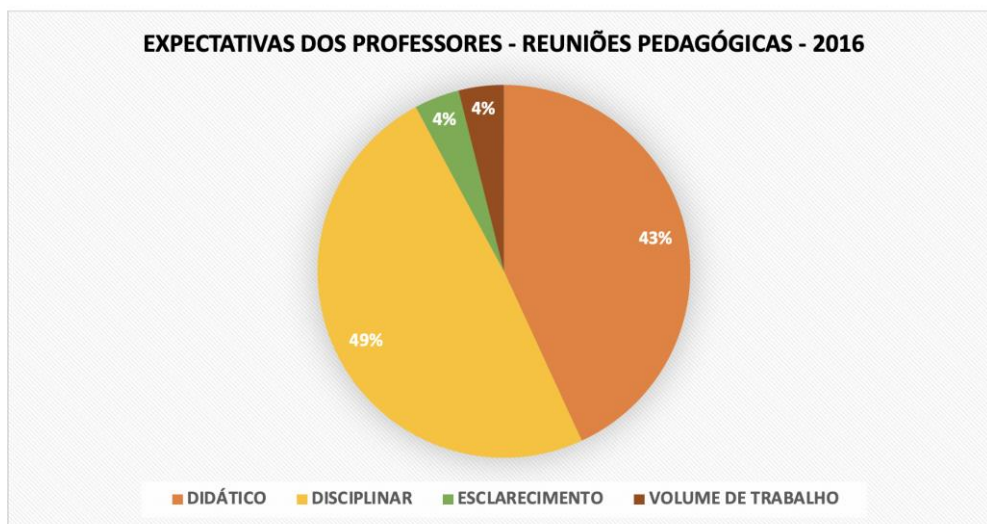
Quadro 13 - Categorização das expectativas dos professores em relação as reuniões pedagógicas (Fevereiro de 2016).

Expectativas dos professores – reunião pedagógica – 17/02/2016			
Categoria	Itens citados	Nº de citações	Total de professores
Didático	Interdisciplinaridade formalizada	05	22
	Reaprender, trocar experiências didáticas	04	
	Trabalho em conjunto	02	
	Conhecer o aluno com o qual trabalhamos	01	
	Desenvolver aulas motivadoras	03	
	Compartilhar métodos de trabalho	04	
	Caminhos para a tecnologia	01	
	Desenvolvimento de projetos	01	
	Buscar estratégias mais empáticas	01	
Disciplinar	Formalização de procedimentos ou procedimentos comuns	08	25
	Problemas com disciplina: lixo, chiclete, balas, celular, REFO ⁷⁰ , organização do material, postura (sentar/levantar)	09	
	Compartilhar experiências	04	
	Conhecimento técnico/amparo para decisões	03	
	Trabalhar com base em princípios	01	
Esclarecimento	Para onde a escola está caminhando	02	02
Volume de trabalho	Racionalização de esforços para diminuir a carga de trabalho	02	02

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁰ REFO: Registro de Faltas e Ocorrências. Trata-se de um instrumento que permite ao professor registrar as ocorrências em sala de aula: falta, falta de material, falta de tarefa de casa, atitude inadequada. Por ser um instrumento eletrônico, tanto a OE quanto os pais têm acesso aos registros dos professores.

Figura 4 - Respostas dos professores à pesquisa sobre suas expectativas em relação as reuniões pedagógicas, fevereiro de 2016.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a figura acima: 49% dos professores demonstrou que desejava trabalhar com as questões que envolviam a disciplina do aluno e 43% demonstrou interesse nas questões que envolviam o âmbito didático. Diante desse resultado, mantive o meu planejamento inicial e abri espaço para que, em algumas reuniões, os professores e a orientação educacional (OE) pudessem, juntos, trabalhar as questões que envolviam a disciplina dos alunos.

Ao longo do ano, tive a assessoria de profissionais para o desenvolvimento de todos os assuntos propostos para o trabalho da coordenação pedagógica. E, em cada reunião, os professores recebiam uma avalanche de informações, de possibilidades para o desenvolvimento de estratégias didáticas, de instrumentos de trabalho com tecnologia, dentre outros. No entanto, sempre que se abria uma pequena brecha entre os assuntos trabalhados nas reuniões, emergia o assunto que verdadeiramente interessava ao grupo de professores: formas de controlar os alunos, de discipliná-los.

Além disso, nas reuniões, os professores reclamavam que aquilo que estava sendo apresentado era impossível de fazer na sala de aula. Eles participavam das atividades do encontro, mas defendiam que os conteúdos tratavam de teorias e não levavam em conta a realidade da sala de aula.

Nessas reuniões pedagógicas, algumas atitudes me chamaram a atenção. Havia professores:

- sentados e com a bolsa colada na altura do estômago, como se fosse um escudo;

- sentados e com pernas e braços fortemente cruzados;
- afirmando, categoricamente, que já faziam quase tudo o que estava sendo posto nas reuniões; para esses, nada era novidade;
- reclamando de excesso de trabalho fora da sala de aula,
- reclamando muito de alunos indisciplinados, de estarem cansados, de não aguentarem mais os alunos que nunca os obedeciam
- afirmando que o seu coordenador de área não aprovava aquilo que estava sendo apresentado nas reuniões pedagógicas;
- queixando-se de tudo;
- animados com o que chamavam de novidades;
- engajados e participativos
- animados para contar suas experiências (boas e ruins)

Na época, a minha percepção era que alguns professores, diante do espaço para se reunir com a Orientação Educacional e para conversar em roda, tinham apenas um conjunto de queixas que se retroalimentavam como a um círculo vicioso. Assim, as trocas entre pares ainda funcionavam como reforço do descontentamento e da sensação de que não havia saída. Além disso, agravando a situação, começaram a criticar os outros professores que se engajavam na reunião e narravam suas experiências de sucesso.

Nessa época, dentre os temas trabalhados nas reuniões pedagógicas, a produção de rubricas⁷¹ de avaliação foi um dos que obtiveram certo sucesso. Na minha avaliação esse fato se deu justamente pela percepção dos professores de que ela poderia ser um instrumento capaz de disciplinar os alunos. Assim, com base nessa expectativa, criaram uma rubrica e sugeriram que ela fosse utilizada por todos os professores dos sextos e sétimos anos do Fundamental, séries finais.

A primeira versão, chamada de Rubrica do Dia-a-Dia⁷², apresentava as seguintes características:

- no item intitulado Engajamento, o esperado era que o aluno nunca estivesse fora do lugar, e que o material necessário à aula sempre estivesse sobre a carteira quando o professor chegasse.

⁷¹ Uma rubrica é um documento que descreve os critérios pelos quais as tarefas dos alunos são avaliadas. A criação de uma rubrica torna os padrões do professor explícitos, tanto para os estudantes quanto para outros professores da turma, mostrando como atender às expectativas. O uso de rubricas também pode ajudar na aprendizagem autodirigida, especialmente se elas forem usadas para revisar um trabalho dos próprios estudantes ou de seus colegas. Também tornam-se um bom instrumento de aprendizagem metacognitiva se os estudantes estiverem envolvidos em sua criação.

⁷² A versão completa dessa rubrica está no Apêndice 2.

- no item denominado Durante a aula, o esperado era que o aluno não se envolvesse em conversas que estivessem fora do assunto da aula, que sempre se esforçasse para se envolver, se motivar e se concentrar no andamento da aula. O aluno deveria resistir à tentação de conversar sobre assuntos que não se relacionam com a aula além de, ao se expressar, fazê-lo sempre com respeito à ordem estabelecida.

- no item denominado Participação na Aula, o esperado era que o aluno sempre se esforçasse ao máximo para participar e colaborar para o bom andamento da aula. Por exemplo: sempre se esforçar para fazer a todos os exercícios propostos pelo professor; trabalhar em grupo se esforçando para participar, fazer a sua parte e compartilhar seus conhecimentos com os colegas; acompanhar a correção das atividades, sem desistir; quando tiver dúvidas, pedir ajuda e fazer perguntas para o professor; ouvir atentamente as respostas e, se for o caso, perguntar novamente; estar sempre pronto para colaborar e ajudar os colegas em suas dúvidas.

Essa rubrica me levou a compreender o significado da disciplina dos alunos para aqueles professores. Ainda pautados em aulas expositivas, tinham como expectativa um aluno comportado, que ficasse sentado, com o material da aula organizado, esperando o professor chegar na sala de aula; um aluno que não conversasse com seus colegas nas trocas de aula; que estivesse sempre em posição de alerta e motivado, que respondesse corretamente aos questionamentos, que fosse colaborativo, etc.

Essa rubrica me fez entender não só algumas das expectativas daqueles professores em relação ao comportamento dos alunos como, também, alguns dos possíveis modelos didáticos que sustentavam suas práticas: o docente como a figura central no processo de ensino e aprendizagem e o aluno como um sujeito passivo, receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Nessa perspectiva bancária⁷³, o aluno é entendido como um “paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe” (FREIRE, 1996, p. 25), ou seja, pelo professor. Paulo Freire explica que nesse tipo de educação

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade

⁷³ O termo “educação bancária” foi criado por Paulo Freire e refere-se à educação que segue o caminho da “memorização mecânica de um conteúdo narrado” em contraposição a uma educação problematizadora que promove a dialogicidade “entre educando e educador mediada pelo mundo”. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 311)

alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 37).

No modelo bancário, a manutenção de um aluno passivo e disciplinado é fundamental, principalmente quando se trata da perspectiva conteudista. Alunos fora do lugar, material de aula desorganizado, brincadeiras e conversas paralelas à aula, são situações difíceis e não estão previstas no plano de aula do professor, ou seja, atrapalham o planejado, principalmente em uma escola que prioriza o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas. No caso da escola estudada, mesmo com as formações promovidas pela Convivência e pela nova visão da direção (fatos narrados no capítulo anterior), a cultura conteudista ainda estava muito arraigada e, com isso, a expectativa era a de que os alunos ficassem quietos, naturalmente, sem a ajuda do professor. Era difícil para os professores – e para alguns dos coordenadores de área – abandonarem a crença de que é a quantidade de conteúdo que determina a formação de excelência.

A primeira rubrica elaborada pelos professores, apresentada acima, não foi implantada. Fizemos um conjunto de reuniões para discutir o seu conteúdo e o significado dele. Aos poucos fomos desvendando os princípios que sustentavam a sua produção e questionando cada item que compunha o tópico intitulado “Vitória”. Discutimos:

- quais objetivos de aprendizagem estão sustentando nossa prática?
- quais as características dos nossos alunos?
- em que sociedade estamos vivendo?
- que valores as famílias estão levando para a escola?

Dessa forma, chegamos à conclusão de que realmente estamos vivendo uma época de muitas transformações, inclusive nos valores que os alunos estão levando para a escola. Também entendemos que, embora muito do que estava sendo solicitado como comportamento ideal estivesse próximo a uma utopia, havia, de fato, situações reais de indisciplina que estavam deixando os professores extenuados. E, nesse sentido, entendemos a rubrica também como um pedido de socorro.

Essa experiência me levou a tomar duas decisões. Uma, foi abrir espaço para que, nas reuniões pedagógicas, os professores pudessem falar sobre o comportamento dos alunos. Com o apoio da Orientação Educacional, (OE) passamos a discutir tanto as questões acadêmicas (notas, falta de tarefa, falta de material etc.) como estratégias que pudessem ajudar os professores a lidar com a indisciplina. A ideia era dar subsídios para

que pudessem pensar o assunto a partir de sua complexidade. Dentre os objetivos dessas reuniões com a participação da OE, estavam:

- buscar evidências da relação do professor com os alunos, estratégias utilizadas e estabelecimento de ações comuns. E com isso, iniciar um trabalho de adequação entre docentes e alunos, levando em consideração as necessidades específicas da aprendizagem;
- buscar referenciais teóricos que pudessem embasar nossas discussões;
- ajudar o professor a compreender as problemáticas que envolvem os alunos: emocionais, de transtornos e outras que possam comprometer a aprendizagem.

A outra decisão foi organizar alguns dos encontros com um formato diferente do que era o comum. Assim, ordenei o espaço da sala de reunião de forma que os professores ficassem dispostos em uma roda. O objetivo era que pudéssemos conversar, estabelecer diálogo e proporcionar momentos de troca sobre necessidades, medos, experiências, erros e acertos.

Na minha análise, quando a coordenação pedagógica iniciou o trabalho com os professores ainda faltavam elementos importantes para o desenvolvimento de um processo de formação permanente efetivo. Não tínhamos vivenciado, ainda, tempo suficiente para que pudéssemos desenvolver uma relação mais efetiva entre os professores e seus pares, entre professores e a coordenação pedagógica. Naquele momento, ainda não havia, dentre outras coisas:

- compreensão dos objetivos da coordenação pedagógica;
- confiança (entre os pares e em relação à coordenação pedagógica);
- sentimento de pertencimento, ou seja, a compreensão de que o espaço de encontro é dos professores;
- consciência do potencial das reuniões pedagógicas como oportunidade para o desenvolvimento profissional;
- percepção da importância das relações interpessoais e coletivas para o trabalho prático em sala de aula;
- consciência de que, juntos, os professores podem potencializar melhoras nas condições de trabalho;
- compreensão da importância dos espaços de reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de novos repertórios didáticos que possam sustentar decisões, principalmente em situações imprevisíveis, etc.

Rivas Navarro (1987, *apud*, GARCIA, 1999, p. 49), ao questionar professores sobre inovação, encontrou cinco fatores que podem restringir mudanças na prática:

1. sensação de isolamento, pouca formação, insegurança na execução por falta de conhecimento científico e falta de apoio;
2. falta de eficácia, reação negativa dos alunos;
3. custos maiores que benefícios;
4. falta de tempo, excesso de trabalho;
5. falta de material didático, falta de infraestrutura adequada.

Dos cinco itens citados acima, no entanto, apenas o item quatro pode ser levado em consideração no contexto da escola estudada. A maior parte dos professores tinha excelente formação e podia contar com infraestrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, não ousavam a ponto de receberem uma reação negativa dos alunos ou experimentar custos maiores que benefícios.

Os comportamentos resistentes, expressos também na relação com a coordenação pedagógica, tornaram-se um paradoxo em relação à cultura de inovação que sempre esteve presente na escola. Entre os anos de 2016 e 2017, quando se iniciou o trabalho da coordenação pedagógica, a escola pesquisada estava em um processo de mudança de referencial, conforme explicado anteriormente. No entanto, o apego às aulas baseadas no conteúdo (ainda persistente na maioria das disciplinas) e fortemente centradas na figura do professor, a prática da autonomia (entendida como liberdade para tomar decisões, independente do todo), a estrutura descentralizada, são alguns dos aspectos que não mais condiziam com os ideais da direção da escola. A exemplo disso, Calêndula, um dos diretores da escola pesquisada, afirma o seguinte:

Acho que só conseguimos avançar nisso (inovação) se a gente tiver uma visão mais sistêmica da educação, um olhar mais amplo no qual a gente saia dos antigos silos das disciplinas, que tem o seu papel, a sua importância, porém, entender que as intersecções são bem maiores hoje em dia. E respeitar e entender essas intersecções é muito relevante. Um problema que é crítico é quando a gente pensa exclusivamente no conteúdo porque às vezes você vai conversar com alguém, como exemplo, de geografia ou matemática, eles têm aquele domínio; faz parte da formação deles se desenvolverem naquela situação. Porém, cada vez mais a geografia, com a matemática, com Português e com outras disciplinas tem as suas intersecções e aí você tem que ter muita humildade de falar, poxa, o que eu cedo para que a gente possa avançar um pouco? (Calêndula)

Ao final de 2017, fiz a seguinte avaliação:

Ao longo do ano, a partir de dados coletados por meio da experiência nas reuniões pedagógicas, *feedback* de professores, *feedback* de pais;

resultado de atendimentos da Orientação Educacional e questões levantadas em Rodas de Diálogo, percebeu-se que, sob o ponto de vista das rotinas pedagógicas, existem:

- questões elementares que ainda precisam ser resolvidas, antes mesmo da apresentação de novas estratégias de aula;
- professores que prezam pela autonomia que sempre lhes foi dada e, em função disso, tornam-se refratários a novas rotinas, recusando-se (de forma não explícita) a trabalhar como um corpo docente ou um grupo coeso;
- aqueles que já estão atuando de forma adequada, mas escondem o que fazem, não compartilham por que quando o fizeram, em algum momento, foram hostilizados de alguma forma por seus próprios colegas de trabalho (alguns são desestimulados a desenvolver trabalhos diferentes);
- professores que ainda têm a expectativa de que as reuniões pedagógicas resolvam problemas disciplinares. Quando se coloca que a mudança no formato das aulas, se diz que novas estratégias e maior engajamento dos professores com as aulas e alunos poderia ajudar muito, o que se percebe é que alguns professores aderem à ideia, mas outros definitivamente não o fazem, atrapalhando o processo. A não adesão desestrutura mais ainda a dinâmica das aulas, piorando a questão disciplinar. (relatório da coordenação pedagógica, 2017)

A partir da rubrica elaborada pelos professores, dentre outras evidências que emergiram no processo formativo, entendi que, naquele momento, os conteúdos sobre novas metodologias de ensino que estavam em meu planejamento de formação docente, não estavam adequados. Também compreendi que, em um certo sentido, eu estava usando uma estratégia de formação parecida com a formação bancária. Talvez eu ainda não estivesse atenta ao que Paulo Freire explica sobre formação:

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25)

Essas primeiras experiências como coordenadora pedagógica me fizeram refletir sobre a minha prática, bem como buscar referências teóricas que pudessem me auxiliar no desenvolvimento de experiências formativas mais efetivas e permanentes. Revi meu planejamento e reestruturei os encontros com os professores. Tenho procurado me distanciar do ímpeto de dar forma, estilo ou alma a um “corpo acomodado”.

Posso dizer que, desde os primeiros anos de coordenação pedagógica, venho ensinando e aprendendo, formando e sendo formada em um processo dialógico entre mim e os professores da escola estudada e com os quais tenho trabalhado. Foi na interação com

eles, nos embates e debates, nas conversas dentro e fora das reuniões, que nos afetamos mutuamente e nos transformamos.

4.3. O processo de reflexão sobre a prática e as mudanças no processo formativo

A partir de um processo de reflexão sobre a minha prática, passei a levar em consideração a necessidade de construir, antes de qualquer coisa, uma experiência de formação permanente que estivesse sustentada em uma relação dialógica entre mim e os professores. Uma relação que, segundo Morin (2019, p. 204), pressupõe elementos que se interrelacionam, são codependentes, complementares e também antagônicos, em um movimento contínuo de ordem, desordem, interação e organização.

Além disso, também como parte desse processo de reflexão, pude compreender que o trabalho com formação permanente de professores deve levar em consideração que esses profissionais, antes de iniciarem o seu trabalho profissional, são pessoas que estiveram imersas em uma diversidade de experiências que foram capazes de modelar e de dar forma à bagagem de conhecimentos e de crenças que possuem (TARDIF, 2014, p. 71). E que a experiência profissional e os processos de formação permanente são essenciais porque são capazes de desencadear uma transformação real dos trabalhadores (TARDIF, 2002, p. 56).

Todo o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica entre 2016 e 2017, embora em uma análise precipitada tenha me parecido infrutífero, não o foi. Mudanças significativas foram percebidas nos anos seguintes, tanto para a coordenação pedagógica como para os professores. Passei a planejar as reuniões pedagógicas de forma diferente em relação aos primeiros anos de trabalho.

A título de exemplo, apresento uma experiência que ocorreu em 2018. Os professores do 9º ano do ensino fundamental, séries finais, da escola pesquisada, atravessaram outro período de grande desafio relacionado à disciplina dos alunos. Os desafios disciplinares são inerentes ao contexto escolar, ou seja, fazem parte da vida cotidiana de uma escola. No entanto, naquele ano, o nível de provocação dos alunos chegou a um nível que para os docentes era inaceitável. Na interpretação dos professores, estavam se comportando com indiferença, falta de prontidão, desrespeito, desinteresse e falta de empatia, dentre outras.

Assim, a coordenação pedagógica, junto com os professores, pautou a questão. Dessa vez, juntos, construímos a pauta. A partir disso, iniciamos uma série de reuniões pedagógicas com o objetivo de fazer um levantamento do que estava acontecendo, buscar

referenciais teóricos que pudessem nos ajudar a compreender o contexto, refletir sobre possíveis causas, ouvir uns aos outros, criar uma rede de apoio e, juntos, construir ações efetivas para responder à situação que afligia a todos.

Para nos ajudar a pensar a situação, contamos com a equipe de Convivência⁷⁴ e com a equipe de Orientação Educacional. Também recebemos um grupo de professores e pesquisadores de uma Universidade⁷⁵ que nos trouxe importantes elementos para a reflexão sobre a questão da disciplina. Além de teorias sobre desenvolvimento moral e incivilidades, tivemos acesso também a dados estatísticos sobre conflitos na escola, prováveis causas e formas mais efetivas de lidar com eles.

Os professores, nessa experiência, assumiram o papel de investigadores, perceberam a situação de interdependência, trocaram informações sobre como cada um estava lidando com determinadas situações, criaram uma rede de colaboração, trazendo ideias, dando exemplos de ações que estavam dando certo. Nesse contexto, dentre as diferentes estratégias propostas pelos professores, estão as seguintes:

- Envolver os alunos nas soluções dos problemas vivenciados;
- Respeito mútuo: tratar o aluno como o professor quer ser tratado;
- Fazer comentários positivos, de forma descritiva, valorizando o que é verdadeiro, e que deve ser mantido;
- Chamar a atenção para as dificuldades já superadas;
- Entrar em sala de aula e, em meio ao falatório, dar o seguinte comando: quem está me ouvindo bate uma palma. Depois: quem está me ouvindo, bate duas palmas, e assim por diante. Aos poucos, com o barulho das palmas, os alunos vão parando de falar e passam a silenciar e ouvir o que o professor tem a dizer;
- Não fazer a chamada no início da aula; só depois, quando os alunos estiverem envolvidos com alguma atividade;
- Circular muito mais na sala de aula; conversar com o aluno; perguntar dele; comentar coisas do seu interesse;
- Chamar o aluno pelo nome, etc.

A experiência relatada acima, se comparada com a produção da rubrica do Dia-a-Dia, relatada anteriormente, nos dá subsídios para afirmar que, por parte dos professores,

⁷⁴ A direção de convivência, desde 2015, vinha trabalhando com os professores da escola. Com a assessoria do grupo GEPEM, da Universidade de Campinas, foram inúmeros encontros com docentes para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento sociomoral, socioemocional e bullying.

⁷⁵ Universidade de Campinas, grupo GEPEM ligado à Faculdade de Educação e liderado pela professora Telma Vinha.

houve uma mudança de perspectiva que se expressou nas propostas de encaminhamento das ações. Nesse sentido, podemos afirmar que:

- a prática centrada exclusivamente no professor foi, de alguma forma, superada e o aluno foi colocado no centro das ações. A estratégia passou a ser a de engajá-lo na resolução de problemas;
- o plano que colocava os alunos em uma posição passiva, bancária, deu lugar àquele que o colocou em posição de protagonismo;
- o exercício da autonomia do professor, que antes era baseado em princípios pessoais, passou a se sustentar em princípios construídos coletivamente, entre os pares.

A partir dessa experiência, no meu novo planejamento dos encontros, abri espaço para que, logo nas primeiras semanas de aula, a reunião pedagógica se organize para que os professores tenham espaço para falar do clima das salas e, juntos, pensar em estratégias comuns. Trata-se de um momento de muita troca de experiências, de lembrar antigos combinados, de rever ou buscar novas teorias e de refletir sobre as práticas.

No processo descrito acima, a relação dialógica que se estabeleceu entre professores e coordenação pedagógica fica clara. Por um lado, eu incorporei nas reuniões a discussão sobre disciplina dos alunos e o clima das salas. Entendi que esse assunto tem muita relevância para os professores, além de ser uma oportunidade de ampliar o repertório deles sobre o assunto, implicando-os com o tema. Por outro lado, os professores entenderam que o espaço de reunião pedagógica é o da confiança (entre os pares e em relação à coordenação pedagógica), da troca entre pares, de oportunidade para pensar na prática pedagógica e de encontrar caminhos para melhorar as condições de trabalho.

Atualmente, para agilizar a reunião e as discussões sobre a disciplina, proponho uma pesquisa⁷⁶ com o objetivo de mapear o clima das turmas, segundo a percepção dos professores. Disponibilizo, na própria reunião, um QRCode⁷⁷ que dá acesso a um formulário do Microsoft Forms⁷⁸. Dessa forma obtemos, em tempo real, o resultado da pesquisa. Eu projeto o resultado e, com base no que mais aparece como desafio, discutimos estratégias comuns. Nesse momento, retomamos antigos combinados, resgatamos teorias que já estudamos e trocamos ideias sobre a possibilidade de novas

⁷⁶ As questões elaboradas para essa pesquisa estão disponíveis no Apêndice 5

⁷⁷ QRCode: é um código de barra que pode ser escaneado por qualquer celular ou tablet. Com ele é possível compartilhar, rapidamente, um site, um vídeo, dentre outros.

⁷⁸ O *Microsoft Forms* é um recurso digital por meio do qual é possível criar pesquisas e, por meio de um link ou um QRCode, convidar pessoas para respondê-las. Quando as pessoas respondem, é possível ver os resultados em tempo real. O recurso cria gráficos e, também, um arquivo em Excel que ajudam na análise e avaliação das respostas dadas pelos participantes.

estratégias. Caso surja algum assunto inusitado, a ideia é sempre buscar um referencial teórico e prático para tratá-lo.

Há outros exemplos que evidenciam mudanças na forma dos professores pensarem e planejarem a sua prática pedagógica, bem como na minha estruturação dos nossos encontros. Em 2021, por exemplo, depois de uma série de reuniões estudando processos de aprendizagem e a importância do professor se posicionar como mediador, colocando os alunos no centro da aprendizagem, propus a seguinte questão: Levando em consideração fatores como o tempo da aula, conteúdos programados e quantidade de alunos em uma turma⁷⁹, que estratégias para a aprendizagem discutidas em encontros anteriores⁸⁰, você poderia utilizar em uma de suas aulas (síncronas, assíncronas e/ou presenciais)? As respostas foram registradas na plataforma *Padlet*⁸¹, de forma anônima.

No *Padlet*, as respostas⁸² ficaram expostas para que todos os professores tivessem acesso a elas e pudessem conhecer as ideias dos colegas. Como os professores não precisaram se identificar, sentiram-se mais livres para responder à questão proposta.

As respostas à atividade proposta evidenciam mudanças na forma dos professores envolvidos encararem a possibilidade de novas metodologias de trabalho. É possível afirmar que houve uma reformulação na compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem do aluno, bem como o deslocamento da prática pedagógica bancária – comum quando o trabalho da coordenação pedagógica iniciou – para outra que considera colocar o aluno no centro da aprendizagem. Dentre os elementos que aparecem nas respostas, encontram-se as seguintes propostas:

- aulas que promovam maior interação entre alunos e professor
- espaço para os alunos trocarem ideias entre si
- dinâmicas de trabalho em grupo
- diversificação de estratégias
- espaço para os alunos compartilharem dúvidas e *insights*
- atenção ao conhecimento prévio dos alunos para alavancar a aula

⁷⁹ Os elementos tempo de aula, quantidade de alunos em uma turma e conteúdo programado foram utilizados no comando da atividade porque são considerados, pelos professores, os mais desafiadores quando se trata de implantar alguma inovação nas estratégias pedagógicas.

⁸⁰ Nos encontros anteriores os professores fizeram a leitura e discussão do texto Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação, de Teresa Cristina Rego.

⁸¹ *Padlet* é uma ferramenta digital que permite a criação de quadros com textos que podem ser elaborados individualmente ou em equipes de trabalho. Os quadros podem ser compartilhados entre os usuários e acompanhados virtualmente.

⁸² No Apêndice 6 há dois QRCode que dão acesso a atividade dos professores de 6º e 7º ano e de 8º a 9º ano.

- contextualização da aula
- uso de estratégias para estimular o interesse dos alunos
- instrumentalizar os alunos para que tenham a oportunidade de construir seu conhecimento

É interessante destacar que a atividade acima relatada demonstrou também que os processos formativos, quando baseados em homologia de processo⁸³, ajudam a ampliar o repertório dos professores. Muitas das ideias explicitadas no *Padlet* estão relacionadas com suas vivências nas reuniões pedagógicas: troca de ideias entre pares, maior interação entre os professores, dinâmicas de trabalho em grupo, espaço de construção do conhecimento, entre outros.

Ao analisar o processo vivenciado desde que iniciei o trabalho com a coordenação pedagógica, constatei que mudanças nas práticas educativas dos professores e na minha atuação como coordenadora pedagógica não aconteceram rapidamente e nem tão pouco de forma linear, uniforme e constante: houve rupturas, continuidades e retrocessos. Tratou-se de um processo que implicou não só uma mudança do profissional, mas, também, uma mudança de dimensão pessoal e, por isso, mais lenta. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 47) explica que “das múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança é necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente pretendemos que algo mude.”

As investigações sobre o pensamento do professor, segundo Garcia (1999, p. 47), ajudam a explicar a dimensão pessoal dos processos que implicam mudança. Os pesquisadores citados pelo autor consideram, dentre outras coisas, que o professor é um “sujeito epistemológico” e, portanto, seu conhecimento, seus pensamentos, metas, planos e crenças determinam sua tomada de decisões. Ou seja, o professor “muda à medida que aprende” (GARCIA, 1999, p. 49). O coordenador pedagógico, enquanto formador, também vivencia esse processo.

Os processos de mudança ou inovação de práticas pedagógicas podem assumir diferentes dimensões. Os de menor porte, segundo Garcia (1999, p. 48), exigem explicações claras para os professores para que possam colocá-las em prática. Para as mudanças de maior porte, as que exigem assumir riscos, além de informações claras é necessário contar com o fator tempo de aprendizagem e possível aplicação prática.

⁸³ Na homologia de processo o formador cria estratégias de formação capazes de proporcionar aos professores uma vivência que pode ser transposta para a sala de aula.

É importante compreender que os professores não são meros executores de tarefa ou pessoas que sempre se opõem quando estão vivenciando processos de mudança no currículo. Eles são sujeitos que aprendem, que estão sempre envolvidos em situações de aprendizagem, sejam elas formais ou não formais.

Garcia (1999, p. 49) defende que “é necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas.”

Atualmente, os professores com os quais trabalho já conseguem manifestar sentimentos de pertencimento: expressam, de diferentes formas, que se sentem parte de um grupo e valorizam os encontros semanais⁸⁴ de formação permanente, que ocorrem durante o período letivo, para discutir questões que consideram relevantes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Para esse sentimento se consolidar e para que a inovação nas práticas pedagógicas deixasse de ser motivo de tensão, os professores precisaram de tempo, de reflexão sobre a prática, de acesso a teorias, de trocas com seus pares, de elaboração e reelaboração de conceitos, de ensaio, além da compreensão de que ninguém está totalmente pronto, pois o processo de formação é constante e permanente. Da mesma forma foi necessário que a coordenação pedagógica também transformasse a sua prática.

Conforme explicitado anteriormente, as minhas estratégias como coordenadora pedagógica, logo de início, não foram adequadas. Só com o tempo, ao me relacionar com os professores, é que pude conhecer e valorizar suas experiências, crenças, cultura e saberes; aprendi a escutá-los e entendi suas necessidades enquanto profissionais. Da mesma forma, eles aprenderam a dialogar comigo, a me escutar e valorizar o espaço de formação permanente. Juntos, em uma relação dialógica que pressupõe um movimento de ordem/desordem/interação/organização, encaramos nossos medos e incertezas e refletimos sobre nossa prática pedagógica.

Nesse item do capítulo apresentei a minha voz sobre a experiência da coordenação pedagógica com os professores, em um processo de formação permanente. Agora, no próximo item destaco, por meio três categorias, a voz dos professores: o espaço de formação docente; a docência como experiência colaborativa e reflexão crítica sobre a prática.

⁸⁴ As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente, com exceção do período que compõe a semana de prova e a primeira semana que a sucede, principalmente porque os professores, nesse período, estão corrigindo as provas e fechando as médias do trimestre.

4.4. Na atualidade, a voz dos professores

Atualmente, nem todos os professores que iniciaram o processo formativo em 2016 estão na escola. Alguns saíram e outros chegaram, mas, mesmo que o grupo atual (2022) não seja composto tal como o original, posso afirmar que a dinâmica positiva que se construiu ao longo dos anos e o ambiente de aprendizagem mútua estão sempre presentes e são transmitidos, aos que chegam, pelos que permaneceram.

A voz dos professores, ouvida, registrada e analisada na pesquisa, nos dá a possibilidade de compreender o ponto de vista deles sobre o espaço de formação docente, a docência como experiência colaborativa e a reflexão crítica sobre a prática. Também é possível compreender a relação que se estabeleceu a partir dos momentos de formação permanente, na perspectiva dialógica.

4.4.1. O espaço de formação docente

O tempo de exercício da profissão está relacionado ao desenvolvimento do profissional docente. Para Tardif (2014, p. 58), o tempo de vivência na profissão é capaz de modificar o “saber trabalhar”, ou seja, é com o tempo que o docente vai construir um conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar, “vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.”

No entanto, mesmo que o tempo seja uma importante referência para o desenvolvimento profissional do docente, não podemos descartar a instituição de um espaço de formação permanente, dentro da escola, pois o exercício da profissão é complexo e enfrenta um contexto de constantes interações, transitoriedade e variação. Trata-se de um contexto que, segundo Tardif (2014, p. 43) “é impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade.”

Masetto (2012, p. 34) valoriza o espaço de formação de professores para que “novas posturas e um novo agir sejam construídos.” E complementa chamando a atenção para a importância de processos formativos que consideram o contexto do professor.

E nesse tempo não se podem desconsiderar as histórias pessoais e profissionais desses professores, suas experiências, suas crenças, sua cultura, suas ideias e sua “sabedoria” construída. [...] numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes. (Masetto, 2012, p. 34)

Desde que a coordenação pedagógica foi implantada, na escola pesquisada, criou-se um espaço de formação dos docentes. O objetivo é que os professores tenham um espaço e um tempo específico para que possam se desenvolver profissionalmente, que tomem consciência de seu processo de formação profissional dentro da escola e passem a sentir-se parte de um grupo, identificando-se com ele, estabelecendo relações de confiança, trocando experiências vividas na prática da sala de aula.

Nos dois primeiros anos de trabalho, conforme apontado anteriormente, não houve muita identificação dos professores com o trabalho da coordenação, nas reuniões pedagógicas. No entanto, com o tempo, posso dizer que, em um processo dialógico e interativo, construímos um espaço da formação permanente que fez sentido tanto para os professores envolvidos como para a coordenação pedagógica.

Na percepção dos entrevistados, as reuniões pedagógicas possibilitam um espaço de encontro e compartilhamento de ideias, de troca de informações que são consideradas fundamentais para melhorar a prática docente, de acolhimento de suas demandas, de subsídio para trabalhar com situações desafiadoras e para se atualizar.

Os momentos de encontro pedagógico com os professores mostraram que, na prática de sala de aula, há situações desafiadoras e inesperadas para todos os profissionais docentes, ou seja, que há desafios que são comuns a todos. O planejamento da formação, a partir dessa percepção, passou a levar esse fato em conta e buscou, de forma conjunta, referências - na teoria e entre pares - que pudessem ajudar os professores. Para Margarida:

[...] Com certeza as reuniões pedagógicas me ajudam muito a lidar com as situações desafiadoras e inesperadas da sala de aula. [...] me sinto mais confiante, mais preparada e até mais disposta, pois sei que tem todo um respaldo profissional por trás do que eu aplico em sala. [...]. Com as discussões em reuniões pedagógicas fico muito mais tranquila e confiante em todas as aulas, pois sei que estou, cada dia mais, preparada para lidar com o que pode vir a acontecer. (Margarida)

Ao considerar o contexto dos professores e da escola, a coordenação pedagógica tem levado para as reuniões pedagógicas subsídios para os docentes lidarem melhor com a realidade da sala de aula. Os temas a serem abordados e trabalhados estão sempre relacionados com as demandas. Essa prática trouxe aos professores a percepção de que o espaço de formação amplia o seu repertório, ajudando-os; dá subsídio para melhorar a prática, além de ser fonte de inspiração e motivação.

Antúrio e Girassol afirmam que:

os encontros com a coordenação pedagógica me dão eixo por meio do qual me guio para desenvolver minhas práticas pedagógicas. [...] Por meio deles me atualizo. [...] Os combinados que fazemos me dão a

segurança e a confiança de que preciso para agir perante determinadas situações, principalmente disciplinares. (Antúrio)

Em reuniões pedagógicas [...] podemos debater entre pares o quanto aquilo pode ser utilizado na realidade do colégio. [...] Podemos inspirar e nos inspirar [...] além de nos apropriarmos daquele conhecimento, podemos debater entre pares o quanto aquilo pode ser utilizado na realidade do colégio. (Girassol)

Ao perceber a dificuldade de os professores lidarem com determinados desafios enfrentados pelos alunos (limitações físicas, transtornos de aprendizagem, transtornos neurobiológicos, dentre outros), a coordenação pedagógica passou a levar para algumas reuniões, quando há demanda, subsídios teóricos e práticos que pudessem ajudá-los.

Para a efetividade do processo de formação, tem sido fundamental a fase de negociação com os professores. Sobre essa fase, Imbernón explica o seguinte:

Nesta fase de negociação tem que se analisar o que ajudará a transformar a prática e quais estruturas de pensamento e atitudes queremos modificar. Mas sem esquecer que toda metodologia em formação se situa dentro das limitações pessoais, culturais, as estruturas econômicas e as transformações sociais (IMBERNÓN, 2011, p. 57-58)

O resultado desse trabalho é percebido pelos professores de forma positiva. Eles sentem-se ouvidos e reconhecem a importância do espaço de formação, inclusive para troca de informações e atualização das práticas pedagógicas em relação a alunos que enfrentam limitações físicas. Sobre isso, Hibisco e Bromélia explicam:

[...] A coordenação possibilita um espaço de encontro e compartilhamento de ideias e experiências, o que só tem a acrescentar na prática docente. [...] As reuniões pedagógicas são momentos de troca e formação fundamentais para que um professor possa sempre se atualizar. Eu acompanho as reuniões há anos (por volta de 6 anos) e graças a elas tive a oportunidade de trocar informações com colegas e, por isso, melhorar minha própria prática. Exemplo disso foi a formação e compartilhamento de práticas pedagógicas sobre uma aluna com baixa visão.” (Hibisco)

As reuniões pedagógicas “[...] são espaços de acolhimento das demandas dos professores em relação aos aspectos pedagógicos [...]. Nos encontros pedagógicos podemos discutir situações e desafios comuns [...]” (Bromélia)

Ao analisar a relação entre a coordenação pedagógica e os professores, em um processo de formação permanente, posso afirmar que o resultado positivo, expresso na voz dos professores, foi possível graças a um processo que é interativo capaz de provocar transformações reais nos sujeitos da interação.

Girassol, ao analisar a sua experiência de formação na escola, destaca a importância da troca entre os professores e a coordenação pedagógica. Segundo sua percepção, o espaço de trabalho, e a interação que ocorre nele, são capazes de gerar um clima de segurança, de identidade entre o grupo, de coesão, além de reforçar os valores da escola. Segundo seu relato:

[...] Com o olhar de quem está na sala de aula e com o olhar de quem está fora de sala de aula, as discussões criam uma identidade no grupo de professores, resgatando e reforçando os valores da escola que devem ser levados em conta durante a atuação em sala de aula. Quanto mais consolidados forem esses valores na cabeça de cada professor, mais seguro fica o professor atuando em sala de aula e mais confiança tem o aluno ao ver que o grupo de professores é coeso e com atitudes que respeitam os valores da escola. [...] (Girassol)

A voz dos professores revela que os processos de formação permanente, aqueles que ocorrem na escola, são capazes de conscientizá-los a respeito de seu desenvolvimento profissional. São capazes de ajudá-los a sair de um comportamento individualista e abrir-se para relações mais interativas e de confiança, além de desenvolverem mecanismos de reflexão crítica sobre a sua prática e o seu contexto de trabalho. Eles também consideram que o espaço de formação os ajuda a consolidar os valores da escola.

As condições preestabelecidas pela escola se relacionam, dentre outras coisas, aos valores defendidos pela instituição. Para Antúrio, o espaço de formação desenvolvido na escola o ajudou a consolidar os valores da escola e a se transformar, pessoalmente e profissionalmente. Na percepção desse professor,

[...] O colégio me fez criar uma relação mais próxima com meus estudantes. Passei a ver o adolescente com um olhar mais humano ainda do que aquele que eu já tinha. Isso impacta, evidentemente, todo meu trabalho. O aluno realmente é o centro do nosso trabalho, o que demanda mais dedicação de nossa parte. [...] (Antúrio)

Da mesma forma, Margarida reconhece que os processos formativos deram subsídios para que ela compreendesse os valores preexistentes na escola. E, em sua percepção, esse processo foi capaz de inspirar e impactar no seu jeito de trabalhar.

De um jeito muito positivo, vejo que nossa prioridade sempre é o aluno e, por ele, por seu aprendizado, por sua evolução, vejo o quanto somos uma escola única. [...] Isso e todo o restante impactam diretamente no meu jeito de trabalhar, me inspirando constantemente a ser uma professora melhor, mais capacitada. [...] (Margarida)

Pode-se dizer que, ao interagirem com seus pares e com a coordenação, e ao se conscientizarem a respeito dos mecanismos que regem a formação permanente, os professores se empoderaram, tornam-se mais autônomos e protagonistas de sua profissão.

4.4.2. A docência como experiência colaborativa

Segundo Passos e André (2016, p. 16-17) a literatura que analisa a cultura docente chama a atenção para o isolamento do professor. As autoras apontam que a ausência de diálogo e colaboração é um problema que aflige muitos profissionais, pois existe um medo de compartilhar projetos, medo de serem julgados como pretenciosos ou incompetentes, medo de que outros se apropriem de seu trabalho.

Para combater o medo e o isolamento, o trabalho colaborativo pode ser uma saída possível. Na opinião de Passos e André,

A colaboração ou trabalho colaborativo, nesse contexto, surge como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e a aprendizagem dos alunos. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 17)

À medida que os professores experimentam a colaboração e compreendem que compartilhar suas experiências e ouvir as experiências dos colegas é enriquecedor, o sentimento de isolamento e medo vai se dissipando. A exemplo disso, Hibisco, uma das professoras entrevistadas, diz: “eu me sinto menos sozinha”.

Masetto (2012) explica que, na aprendizagem da docência, a valorização dos colegas como colaboradores demonstra uma mudança importante na mentalidade do professor. O autor explica que

Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento implica uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Todas essas interações conferem pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem. (MASETTO, 2012, p. 181-182)

Na experiência da docência, as relações baseadas na colaboração são significativas para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2022, p. 62) explica que não “é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” Da mesma forma, Feldmann (2009, p. 72) afirma que “as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro”.

O trabalho colaborativo é uma atividade interativa e, segundo o que explica Tardif e Lessard (2014), por suas características intrínsecas, é fecundo e provoca mudanças no ambiente de trabalho, nas estratégias de convivência, nas práticas pedagógicas e nas relações profissionais. Para os autores,

[...] pelas simples pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os

recursos e os saberes dos trabalhadores [...].” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 49-50)

Quando iniciei o trabalho como coordenadora pedagógica, conforme explicado anteriormente, os professores da escola pesquisada não tinham a experiência de se organizarem como grupo colaborativo. Nas primeiras reuniões, o isolamento e o medo de compartilhar experiências estavam presentes. As trocas entre pares ainda funcionavam como reforço do descontentamento e da sensação de que não havia saída. Além disso, os professores que se engajavam na reunião, e narravam suas experiências de sucesso, eram criticados.

Foi o tempo e o espaço de trabalho nas reuniões pedagógicas, bem como a instituição de uma relação dialógica entre professores e coordenação pedagógica, que transformaram a forma de pensar e desenvolver o trabalho docente. Vivenciar situações colaborativas, com resultados positivos, foi decisivo para uma mudança de perspectiva e transformações reais nos sujeitos dessa relação.

Atualmente, para os professores, sujeitos dessa pesquisa, a interação entre os pares e entre a coordenação pedagógica é muito importante, pois, dentre outras coisas, constrói referências para o desenvolvimento da prática docente, no contexto da escola.

A professora Azaleia, tendo a oportunidade de vivenciar o trabalho colaborativo nas reuniões pedagógicas, valoriza o compartilhamento de experiências como possibilidade de melhorar as práticas docentes e refletir sobre elas. Em seu relato ela afirma:

A minha prática como docente é muito influenciada pela observação do outro e pelo compartilhamento de experiências. [...] O trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências trazem luz sobre as nossas práticas e como podemos sempre melhorá-las. [...] O contexto escolar é feito de interações, partilhas e aprendizado. [...] (Azaleia)

Assim como Azaleia, e outros professores, Antúrio valoriza a interação como fator de desenvolvimento profissional: “poder compartilhar minha experiência e ouvir as demandas de outros profissionais é fundamental para o desenvolvimento de meu trabalho prático.” Também para Bromélia e Rosa, a interação e a colaboração são experiências vivenciadas nas reuniões pedagógicas, e fazem a diferença no trabalho delas.

[...] quanto mais criarmos um ambiente de partilha de experiências dentro do ambiente escolar, mais repertório teremos para conduzir o trabalho realizado na sala de aula (com todos os seus imprevistos e suas imprecisões) direcionado sempre a um resultado positivo. (Bromélia)

[...] o dia a dia da sala de aula se faz com os colegas, com a orientação e com a coordenação, até porque vocês trazem informações, também,

sobre os alunos e aí essas conversas, elas têm um impacto muito grande sobre como eu vou agir. (Rosa)

A percepção da necessidade de vencer a cultura do isolamento e criar espaço para a colaboração e interação, fez com que a coordenação pedagógica passasse a organizar situações que exigissem a troca entre os pares. Posso dizer que, ao longo do tempo, as vivências foram muitas e nem sempre positivas. No entanto, em um processo conjunto que envolveu ordem/interação/desordem/organização, foi possível construir, a confiança necessária para a prática colaborativa. Aprendemos, juntos, que o desenvolvimento da profissão docente é resultado de constante apoio e colaboração entre os envolvidos.

A ideia de que o clima colaborativo das reuniões pedagógicas cria oportunidades para a reavaliação da sua prática pedagógica, está expressa na fala de Hibisco e de Bromélia. Segundo as professoras,

A partir das relações estabelecidas entre pares, tenho subsídios para reavaliar, a todo momento, minha prática profissional, seja através das metodologias, seja como resolver um conflito, seja em pensar em didáticas mais atrativas aos estudantes. [...] (Hibisco)

As reuniões pedagógicas [...] são momentos de aprendizagem nas quais podemos trocar experiências vividas no cotidiano. (Bromélia)

Também para Margarida, a experiência conjunta de colaboração entre pares foi positiva, pois segundo sua percepção, as relações interpessoais e colaborativas inspiram e motivam o aprendizado do profissional docente. Em sua entrevista ela relata:

[...] meu trabalho prático se constituiu a partir de relações interpessoais e coletivas, visto que tais encontros geram inspirações, motivações, aprendizados em cada um de nós. [...] Sempre aprendo com meus colegas, com os convidados e com a coordenadora novas alternativas e novos conhecimentos. Tenho aprendido muito sobre as particularidades de cada aluno, sobre novos diagnósticos e sobre como lidar com cada um deles [...]. (Margarida)

O que Nóvoa explica sobre a importância do apoio e colaboração dos outros professores para o desenvolvimento do docente é, na prática, compreendido pelos professores, sujeitos dessa pesquisa. Por exemplo, a importância da troca entre professores e coordenadores e a diversidade de ideias é destacada por Girassol como frutífera para o seu desenvolvimento profissional. O professor afirma: “a troca entre professores e coordenadores de diversas áreas me deu mais repertório e confiança para atuar em sala de aula”. Para ele “nas reuniões podemos debater situações vividas em sala de aula, compartilhar e discutir possíveis estratégias e isso ajuda muito no meu desenvolvimento como professor. [...]”

Bromélia expressa a mesma compreensão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento da profissão docente, quando explica o que ela entende das reuniões pedagógicas:

[...] são momentos em que os professores conseguem ter uma dimensão mais global dos grupos com os quais trabalham. [...] Quanto mais criarmos um ambiente de partilha de experiências dentro do ambiente escolar, mais repertório teremos para conduzir o trabalho realizado na sala de aula (com todos os seus imprevistos e suas imprecisões) (Bromélia).

As experiências colaborativas, vivenciadas nas reuniões pedagógicas, na perspectiva dos professores, sujeitos da pesquisa, demonstraram que o desenvolvimento do profissional docente também está relacionado à um contexto de colaboração, de partilha e observação da prática de seus pares. É por meio dessa experiência – e não do isolacionismo - que ampliam seu repertório sobre a prática, que se inspiram, ganham confiança para atuar em sala de aula, além de, constantemente, reavaliarem suas práticas pedagógicas.

4.4.3. Reflexão crítica sobre a prática

O exercício da profissão docente é complexo, pois envolve diferentes dimensões: pessoal, profissional, cognitiva, cultural, moral, relacional, entre outras. Em seu cotidiano, na sala de aula, o professor enfrenta um contexto que Tardif (2014, p. 43) explica como “impossível de controlar inteiramente”, exigindo do profissional a capacidade de improvisar, de ir além do estritamente pedagógico e da transferência de conhecimentos. Por esse contexto, podemos afirmar que a prática docente exige orientação e direcionamento, exige constante reflexão crítica.

Na perspectiva da reflexão sobre a prática, o ensino é uma atividade crítica e o professor, segundo Sacristán (1998, p. 373) é “um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre [...]” Por isso, os processos de formação permanente são significativos. Se bem planejados, podem ajudar o professor a desvencilhar-se do saber ingênuo para alcançar o saber crítico (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Para Mizukami (2002, p. 12), a formação docente “deve se dar por meio de situações práticas” que proporcionem “o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.” Da mesma forma, sobre processos formativos, Masetto (2012), explica que

[...] os professores terão necessidade de trocar ideias, sugestões, experiências e vivências; rever e discutir suas práticas pedagógicas; refletir sobre sua ação educativa; aprofundar as relações interpessoais do grupo; debater problemas e questões que surgem no percurso. [...] (MASETTO, 2018, p. 82)

O espaço das reuniões pedagógicas proporciona aos professores, sujeitos dessa pesquisa, a vivência prática da reflexão crítica. Por meio do debate sobre as situações vividas em sala de aula - revisitadas pelo olhar reverso – e pelas trocas de experiência, eles encontram subsídios para reavaliar a sua atuação em sala de aula e, se for o caso, melhorá-la ou reformulá-la.

A coordenação pedagógica compreende a complexidade do trabalho docente e a necessidade de orientação do trabalho e o estímulo constante da reflexão crítica. Sabe que os desafios da sala de aula, são grandes e, muitos deles, difíceis de controlar inteiramente. Por isso, no planejamento dos encontros, leva em consideração estratégias que possam subsidiar processos reflexivos. Na percepção de Bromélia, por exemplo, refletir criticamente sobre a prática, no espaço das reuniões pedagógicas, se dá nos momentos em que, coletivamente, os professores são convidados a olhar a figura completa e não apenas fatos isolados, e compreender o que está vivenciando. Para ela,

as reuniões pedagógicas provocam uma reflexão do processo educativo para além de nossa ação individual. São momentos de construções coletivas, momentos em que paramos para olhar a foto inteira, e não apenas um aspecto isolado da fotografia. Essa visão é fundamental para nos dar elementos para o enfrentamento dos desafios em sala de aula e, sobretudo, para a construção das relações que estabelecemos com nossos alunos. [...]” (Bromélia)

Conforme apontado anteriormente, o professor é um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a sua prática. E a minha experiência, ao trabalhar com os professores que participam da reunião pedagógica, me permitiu compreender que o processo de reflexão crítica pode ser estimulado, por exemplo, quando a coordenação pedagógica apresenta novas estratégias de aula e novos materiais, promove debates e trocas de experiências e apresenta teorias para subsidiar algum tema relevante para o grupo. Essa experiência tem se mostrado oportuna uma vez que promove a reavaliação de práticas e a revisão de conceitos. Os professores com os quais trabalho reconhecem que a estratégia ajuda na reflexão crítica sobre a prática e promove mudanças. Na concepção de Antúrio,

Os encontros pedagógicos (prefiro chamá-los assim, devido a toda interação que existe) propiciam o contato com estratégias novas que podem funcionar e modernizar meu trabalho com as turmas, conforme

a demanda delas. [...] Seja por meio da partilha de ideias entre os participantes, seja por meio de material novo apresentado pela dirigente do encontro, a cada reunião uma nova visão sobre o ato pedagógico aparece. (Antúrio)

Da mesma forma, para Hibisco, o contato com novas metodologias tem dado a ele a oportunidade de reflexão crítica sobre a sua prática.

A partir das relações estabelecidas entre pares tenho subsídios para reavaliar, a todo momento, minha prática profissional, seja através das metodologias, seja como resolver um conflito, seja em pensar em didáticas mais atrativas aos estudantes. [...] (Hibisco)

Na minha percepção, que é fruto da interação com os professores, o acesso a teorias que subsidiem o trabalho pedagógico, também se demonstra efetivo como instrumento que desencadeia processos de reflexão crítica sobre a prática. A teoria contextualizada, relacionada à experiência do professor, é capaz de dar referências e ajudar o professor a se desvencilhar do saber ingênuo. Para Rosa significa a possibilidade de ampliar seus horizontes:

Eu sinto que essas reuniões (pedagógicas) ajudam a dar um norte, ter um espaço para discutir o que está sendo falado cientificamente sobre educação [...] a gente tem um norte [...]” (Rosa)

O depoimento dos professores nos dá evidências de que as reuniões pedagógicas são entendidas como espaços de encontro, reflexão e formação. Na visão deles elas são, de fato, um espaço que proporciona a aprendizagem sobre a prática; um lugar onde podem investigar, se referenciar, se atualizar, ampliar seus conhecimentos, relacionar-se com seus pares. Elas subsidiam os processos reflexivos por meio de interações sistemáticas entre pares, o acesso a materiais diversos, a teorias sobre aprendizagem e a aprendizagem sobre tecnologias. Nesse sentido, vale destacar a importância da reflexão sistemática sobre a prática por meio de um processo de investigação como forma de levar à compreensão crítica e à mudança na prática pedagógica (SACRISTÁN, 1998, p. 376).

A reflexão sobre a prática, segundo a percepção dos professores pesquisados, ocorre nos ambientes de reunião, quando interagem com seus pares e com a coordenadora pedagógica. Para eles, a partir do debate, do compartilhamento de situações práticas de sala de aula, do contato com estratégias diversificadas e com a teoria, dos relatos que exemplificam como determinadas situações desafiadoras foram enfrentadas, do exercício de identificar e comparar situações análogas às vividas por cada um, dentre outras situações, é possível exercitar a reflexão crítica, pensar a partir de diferentes perspectivas e reavaliar a prática profissional, constantemente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve como objetivo geral analisar como o trabalho da coordenação pedagógica afeta e é afetado, dialogicamente, na relação com docentes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do sistema particular de ensino, na cidade de São Paulo, em um processo de formação permanente. E como objetivos específicos, identificar os desafios do processo formativo com professores do ensino fundamental, séries finais; analisar a complexidade da relação entre coordenador pedagógico e docentes do ensino fundamental, séries finais, no contexto da escola pesquisada; identificar práticas pedagógicas, vivências, experiências, saberes, crenças e valores dos docentes da escola pesquisada em relação a sua formação profissional e explicitar algumas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pela coordenação pedagógica em seu trabalho de formação com professores adultos.

A relação entre a coordenação pedagógica e os professores, sujeitos dessa pesquisa, em um processo de formação permanente, foi capaz de gerar um conjunto de aprendizagens e transformações nas práticas educativas, na escola pesquisada. O diálogo entre diferentes saberes, constituído na riqueza de ideias antagônicas e não antagônicas, complementares e não complementares, deu a todos os envolvidos a possibilidade de afetarem-se mutuamente e, por isso, construírem novos saberes.

Desde que a coordenação pedagógica foi implantada, na escola pesquisada, criou-se um espaço de formação dos docentes. O objetivo é que os professores tenham um espaço e um tempo específico, dentro da escola, onde pudessem sentir-se parte de um grupo, identificando-se com ele, estabelecendo relações de confiança, trocando experiências vividas na prática da sala de aula.

Nos dois primeiros anos de trabalho de formação, houve considerável resistência dos professores, diante do que foi planejado pela coordenação pedagógica. A postura deles nas reuniões deixava explícito o incômodo de muitos deles: braços e pernas cruzados, bolsas colocadas na altura do estômago. Reclamavam das pautas propostas, comportavam-se de forma isolacionista e criticavam aqueles que queriam participar positivamente. Viam com antipatia os colegas que contavam suas experiências de sucesso.

Os dois primeiros anos (2016 e 2017) de trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, em uma análise precipitada, pareceu infrutífero. No entanto, atualmente pode-se dizer que não foi. Mudanças significativas – profissionais e pessoais – foram percebidas nos anos seguintes, tanto para a coordenação pedagógica como para os

professores. O tempo, a convivência e a relação dialógica entre nós nos impactaram mutuamente, transformando nossa realidade.

Por um lado, afetada pela experiência, passei a planejar as reuniões pedagógicas de forma diferente em relação aos primeiros anos de trabalho. Por outro, afetados pela experiência, os professores assumiram o papel de investigadores, perceberam a interdependência entre nós, criaram uma rede de colaboração.

Ao analisar o processo vivenciado desde que iniciei o trabalho com a coordenação pedagógica, constatei que mudanças nas práticas educativas dos professores e na minha atuação como coordenadora pedagógica não aconteceram rapidamente e nem tão pouco de forma linear, uniforme e constante: houve rupturas, continuidades e retrocessos. Tratou-se de um processo que implicou não só uma mudança do profissional, mas, também, uma mudança de dimensão pessoal e, por isso, mais lenta.

É importante compreender que os professores são sujeitos que aprendem, que estão sempre envolvidos em situações de aprendizagem, sejam elas formais ou não formais. E que não são meros executores de tarefa ou pessoas que sempre se opõem quando estão vivenciando processos de mudança no currículo.

Tanto a coordenação pedagógica como os professores precisaram de tempo, de reflexão sobre a prática, de acesso a teorias, de trocas com seus pares, de elaboração e reelaboração de conceitos, de ensaio, além da compreensão de que ninguém está totalmente pronto, pois o processo de formação é constante e permanente.

Ao considerar o contexto dos professores e da escola, a coordenação pedagógica, no planejamento dos encontros, leva em consideração estratégias que possam subsidiar processos reflexivos. Leva para as reuniões pedagógicas subsídios para os docentes lidarem melhor com a realidade da sala de aula, e os temas a serem abordados e trabalhados estão sempre relacionados com às demandas da escola e dos professores. Essa prática trouxe aos professores a percepção de que o espaço de formação amplia o seu repertório, ajudando-os, dá subsídio para melhorar a prática, além de ser fonte de inspiração e motivação.

No relato dos professores, sujeitos dessa pesquisa, eles dizem que se sentem ouvidos, e reconhecem a importância do espaço de formação, inclusive para troca de informações e atualização das práticas pedagógicas em relação a variadas situações educativas. Para eles, as reuniões pedagógicas subsidiam os processos reflexivos por meio de interações sistemáticas entre pares, o acesso a materiais diversos, a teorias sobre aprendizagem e a aprendizagem sobre tecnologias.

Atualmente, na perspectiva dos professores, as situações vivenciadas nas reuniões pedagógicas inspiram, dão maior confiança para atuar em sala de aula, além de, constantemente, incentivarem a reavaliação das práticas pedagógicas.

No depoimento dos professores fica evidente que as reuniões pedagógicas são, de fato, um espaço que proporciona a aprendizagem sobre a prática; um lugar onde podem investigar, se referenciar, se atualizar, ampliar seus conhecimentos, relacionar-se com seus pares.

Podemos dizer que o atual contexto de formação docente permanente na escola se tornou significativo se comparado aos dois primeiros anos de trabalho da coordenação pedagógica. Para isso acontecer, foi necessário que ambos – professores e coordenação pedagógica – tivessem a experiência de afetarem e serem afetados, numa relação dialógica entre diferentes saberes codependentes e, simultaneamente, complementares e não complementares, antagônicos e não antagônicos. E, a partir disso, promover necessárias mudanças na rota da coordenação pedagógica e na percepção dos professores para que se pudesse construir uma realidade de confiança e esperança.

Para concluir, é importante reforçar que o atual contexto de formação docente permanente que acabo de apresentar é uma cartografia, ou seja, não se trata de um mapa definitivo. As linhas que definem seu desenho não funcionam como limites rígidos, pois são desmontáveis, conectáveis, reversíveis, modificáveis (Deleuze e Guattari, 2011). Portanto, novas possibilidades sempre estarão presentes quando se vivencia uma relação dialógica entre a coordenação pedagógica e os professores.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13 – 47.
- APPLE, Michael W. Teachers and texts. Londres. Routledge and Kegan Paul, 1986. In:
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular – formação de professores. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc-professores#:~:text=É%20necessário%20que%20o%20professor,da%20construção%20de%20valores%20democráticos>. Acesso em mar. 2022.
- BRANDÃO, Silvia H. A. Bueno. **Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do ensino fundamental e saberes curriculares**. Orientador: profa. Dra. Regina Giffone Luz de Brito. 2014. Dissertação (Mestrado) - Educação: Currículo, Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. História da educação brasileira. <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Portaria 1.570. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2013. Disponível em <https://pne.mec.gov.br> Acesso em abril 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. linha de base, 2015. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao> Acesso em Abril 2021.
- BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CANUTO, Tibério. Bandeirantes: o carvalho da rua Estela. São Paulo: Jatobá, 2016.
- CHIZZOTTI, Antônio e CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012, p. 13-30)
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. Cortez Editora. 2018.

DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. Mil Platôs, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 2ª ed.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves; MASETTO, Marcos Tarciso. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763 jul./jun.2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em março de 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17 – 24.

GOUVEIA, Beatriz e PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 69 - 80.

HERNANDEZ-HERNANDEZ , Fernando. SANCHE-GIL, Juana María. Pensar la praxis del campo del currículo como um entramado rizomático de relaciones y derivas. e-Curriculum vol.18 no.3 São Paulo jul./set 2020. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000301052>. Acesso em março de 2022.

HUBERMAN, M. The lives of teachers. London: Cassell. In: GARCIA, Carlos Marcelo. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999, p. 62-68.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mapa da população no último censo. São Paulo: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama> Acesso em nov. de 2022.

IMBERNON, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Escola, formação de professores e qualidade do ensino. Pinhais: Editora Melo, 2011a.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época; v. 14)

JOHNSON, Allan G. Dicionário de sociologia. Zahar. Edição do Kindle.

JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do parlamento europeu e do conselho (18/12/2006), sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. (2006/962/CE). Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> Acesso em janeiro de 2022.

KELLNER, Douglas. A Globalização e os Novos Movimentos Sociais: Lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 195-208.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MASETTO, Marcos T. Trilhas Abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores, São Paulo, Summus Ed.2018.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis* [En línea], 25 | 2010, Publicado em 23 abril 2012. Disponível em <http://journals.openedition.org/polis/573> Acesso em maio de 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71 – 106.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 19ª ed. Rio de Janeiro: Berttrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2015. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Desenvolvimento sustentável. Disponível em <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> Acesso em Set de 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Estratégias de Habilidades da OCDE. Disponível em <https://www.oecd.org/skills/buildingeffectiveskillsstrategiesatnationalandlocallevels.htm> Acesso em janeiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD,

2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> Acesso em janeiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Policy implications. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/0ae365b4-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/0ae365b4-en&csp=7cf1cc2fee7dd2f302b3df16781f32ed&itemIGO=oecd&itemContentType=book#boxsection-d1e712> Acesso em janeiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Relatório sobre a educação brasileira (2021). Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ocde-com-apoio-do-todos-pela-educacao-lanca-relatorio-inedito-sobre-a-educacao-brasileira/> Acesso em janeiro de 2022.

PASSOS, Laurizete Ferragut e ANDRÉ, Marli E. D. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: _____, O coordenador pedagógico e a formação docente. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25 – 32.

SACRISTÁN, José Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João M. (org.) Educação e Poder: abordagens críticas e pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008, p. 69-95.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16 – 35.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIKES, P. The life Cycle of the Teacher, 1985. In: GARCIA, Carlos Marcelo. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999, p. 62-68.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.39, n.89, jan./mar. 1963. p.8-16. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/estado.html> Acesso em mar. 2022.

ZANINI, Maria Estela Benedetti. Convivência democrática na escola: em foco, as rodas de diálogo de professores. Orientador: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida. 2018. 107 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação: formação de formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

APÊNDICES

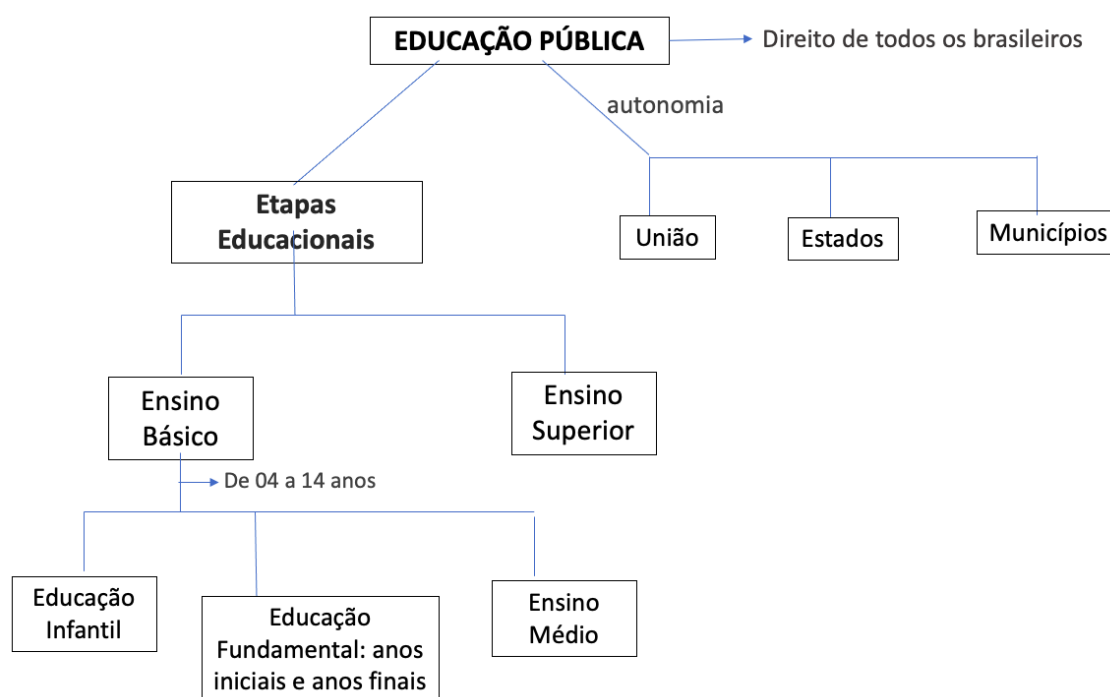
Apêndice 1

A estrutura do sistema educacional brasileiro⁸⁵

O sistema educacional brasileiro possui uma estrutura complexa e, tal como está organizado, apresenta uma estrutura descentralizada. Pela lei, os governos locais não estão subordinados ao Governo Federal: União, Estados e Municípios possuem autonomia. Os quadros a seguir apresentam, resumidamente, como o sistema se organiza.

Em relação às etapas educacionais e a autonomia dos governos:

Figura 5: Organização do Sistema de Educação no Brasil segundo o documento elaborado pela OCDE (disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf, p. 37)

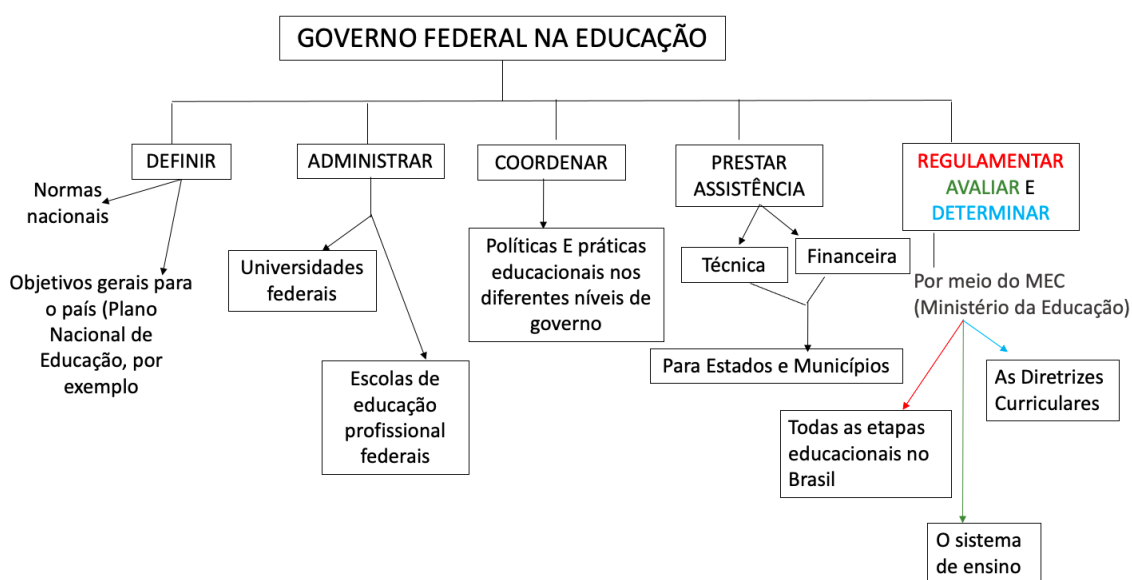


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

⁸⁵ A Constituição Federal brasileira, homologada em 1988, garante a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação pública gratuita, em todos os níveis.

Em relação às responsabilidades do governo Federal:

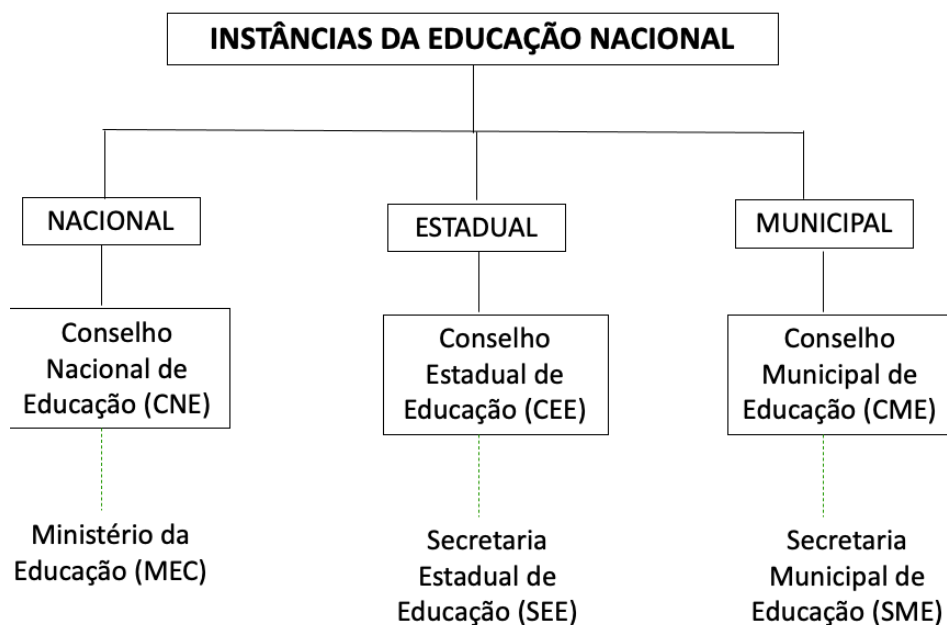
Figura 6: Organização do Sistema de Educação no Brasil segundo o documento elaborado pela OCDE (disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf, p. 39)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em relação às instâncias nacional, estadual e municipal:

Figura 7: Organização do Sistema de Educação no Brasil segundo o documento elaborado pela OCDE (disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf, p. 41)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Segundo o relatório da OCDE intitulado Auditoria de Políticas Públicas, embora na lei não haja submissão entre as instâncias da União, Estado e Municípios, “[...] há relatórios que sugerem que o Governo Federal tem se ancorado, predominantemente, em um modelo de operação vertical e centralizado” (CNE, 2012[28], p. 37). Além disso, também se avalia que:

Descentralizadas no Brasil, as políticas centralizadas e implementadas verticalmente, da esfera superior para as inferiores, são incapazes de dar conta da heterogeneidade das cidades e dos Estados brasileiros, um aspecto crítico à medida em que o País muda o foco do acesso à Educação para a qualidade da Educação (OCDE, 2020[29]). (p. 39)

Apêndice 2

Quadro – rubrica do Dia-a-Dia

	Não estou interessado	Ainda preciso melhorar	Estou quase lá	Vitória
Engajamento no início da aula (O nível de prontidão para o início da aula)	Quando o professor chega em sala de aula: - Eu não percebo , pois sempre estou fora da minha carteira, conversando, utilizando o meu Ipad ou outras ferramentas, com o objetivo brincar. Só volto para o meu lugar depois que o professor pediu por diversas vezes. Essa situação, por consequência, atrasa o início da aula, atrapalha o professor, a minha aprendizagem e a de meus colegas.	Quando o professor chega em sala de aula: - Eu percebo , mas como estou fora da minha carteira, (conversando, utilizando o meu Ipad ou mesmo outras ferramentas com o objetivo de brincar), demoro para voltar ao meu lugar. Essa situação, por consequência, atrasa o início da aula, atrapalha o professor, a minha aprendizagem e a de meus colegas.	Quando o professor chega em sala de aula: - Raramente estou fora do meu lugar. Quando esse é o caso, antes que seja solicitado, volto imediatamente à minha carteira. - O material necessário à aula, na maioria das vezes , está organizado sobre a mesa.	Quando o professor chega em sala de aula: - Nunca estou fora do meu lugar. - O material necessário à aula sempre está organizado sobre a mesa. Com isso, ao iniciar a aula, consigo acompanhar as propostas.
Durante a aula (O nível de envolvimento e motivação para a aula)	- Não me esforço para me envolver, para me motivar ou para me concentrar. Exemplo: fico brincando com o Ipad ou outras ferramentas. - Constantemente me envolvo em brincadeiras inadequadas, atrapalhando a minha aprendizagem e a de meus colegas. - Quando sinto necessidade de me expressar,	- Raramente me esforço para me envolver, me motivar ou mesmo me concentrar. Exemplo: fico brincando com o Ipad ou outras ferramentas. - Ainda não consigo resistir à conversas com quem está próximo de mim e me envolvo em brincadeiras inadequadas, atrapalhando a minha aprendizagem e	- Na maior parte das vezes , me esforço bastante para me envolver, me motivar e me concentrar. - Me esforço para me controlar, mas, mesmo que raramente , ainda não resisto e converso com quem está por perto sobre assuntos que não se relacionam com a aula. Porém, tenho total consciência	- Não me envolvo em brincadeiras ou conversas que estejam fora do assunto da aula. - Sempre me esforço, com sucesso, para me envolver, me motivar e me concentrar no andamento da aula. Com isso, sinto que a minha aprendizagem é muito mais eficiente. - Consigo resistir à

	não consigo me controlar e sempre o faço de forma inadequada: não espero a minha vez, interrompo a fala do professor e a vez dos colegas.	a de meus colegas. – Na maior parte das vezes, quando sinto necessidade de me expressar, o faço de forma inadequada: não espero a minha vez e interrompo a fala do professor e a vez dos colegas.	de que quando essa situação ocorre, a minha aprendizagem e a de meus colegas fica prejudicada. - Quando sinto necessidade de me expressar, tento muito me controlar para esperar a minha vez de falar. Porém, mesmo que raramente, ainda interrompo o professor e os colegas.	tentação de conversar sobre assuntos que não se relacionam com a aula. E tenho consciência de que a minha aprendizagem e a de meus colegas melhora muito dessa forma. - Quando sinto necessidade de me expressar, sempre respeito a ordem estabelecida.
Participação na aula (engajamento nas atividades propostas)	Não me esforço no sentido de participar ou colaborar para o bom andamento da aula. Por exemplo: - Em classe, não faço os exercícios propostos pelo professor. - Quando o professor se aproxima, finjo que estou trabalhando. - Se o trabalho é feito em grupo, não me esforço em participar e deixo que meus colegas façam a minha parte também. Na correção das atividades eu não participo, pois: - Sempre me perco na correção e, como fiz muito pouco da atividade, desisto sem me esforçar para	Raramente me esforço no sentido de participar ou colaborar para o bom andamento da aula. Por exemplo: - Em classe, resisto em fazer os exercícios propostos pelo professor. - Quando o professor se aproxima, quase sempre finjo que estou trabalhando para ele não me dar bronca. - Se o trabalho é feito em grupo, raramente me esforço em participar, que meus colegas façam a minha parte também. Na correção das atividades, na maior parte das vezes, não participo, pois:	Na maior parte das vezes me esforço no sentido de participar e colaborar para o bom andamento da aula. Por exemplo: - Em classe, quase sempre me esforço para fazer os exercícios propostos pelo professor. - Se o trabalho é feito em grupo, na maior parte das vezes, me esforço em participar e fazer a minha parte. Se necessário, compartilho meus conhecimentos com meus colegas e ouço o que eles têm a dizer. Na correção das atividades, na maior parte das vezes, participo:	Sempre me esforço ao máximo no sentido de participar e colaborar para o bom andamento da aula. Por exemplo: - Em classe, sempre me esforço para fazer todos os exercícios propostos pelo professor. - Se o trabalho é feito em grupo, sempre me esforço em participar e fazer a minha parte. Compartilho meus conhecimentos com meus colegas e ouço o que eles têm a dizer. Na correção das atividades, sempre participo: - Acompanho a correção e não

	acompanhar o que está sendo feito; - Se tenho alguma dificuldade em acompanhar a correção, nunca me esforço para pedir ajuda ao professor e/ou colegas. - Nunca faço perguntas, pois costumo me distrair com outras coisas que não fazem parte da aula. Por isso, não identifico quais são minhas dúvidas.	- Normalmente me perco na correção e, como fiz somente uma parte da atividade, desisto sem me esforçar para acompanhar o que está sendo feito; - Se tenho alguma dificuldade em acompanhar a correção, raramente me esforço para pedir ajuda ao professor e/ou colegas. - Raramente faço perguntas, pois eu ainda me distraio com outras coisas que não fazem parte da aula. Por isso, é mais difícil identificar quais são minhas dúvidas. - Quando faço uma pergunta para o professor, na maioria das vezes não me esforço em prestar a atenção à resposta.	- Acompanho a correção e, na maior parte das vezes, não desisto. Me esforço para acompanhar o que está sendo feito. - Quando tenho dúvidas, me esforço para pedir ajuda e fazer perguntas ao professor. - Ouço e entendo boa parte das respostas às minhas questões e, se ainda tenho dúvidas, volto a perguntar. - Quando solicitado, ajudo meus colegas com suas dúvidas. - Raramente faço perguntas, pois eu ainda me distraio com outras coisas que não fazem parte da aula. Por isso, é mais difícil identificar quais são minhas dúvidas. - Quando faço uma pergunta para o professor, na maioria das vezes não me esforço em prestar a atenção à resposta.	desisto. Me esforço para acompanhar o que está sendo feito. - Quando tenho dúvidas, peço ajuda e faço perguntas ao professor. - Ouço atentamente as respostas às minhas questões e, se ainda tenho dúvidas, volto a perguntar. - Estou sempre pronto a colaborar e ajudar meus colegas com suas dúvidas.
--	---	--	---	--

Fonte: rubrica elaborada pelo conjunto de professoras e professores, das séries finais do ensino fundamental, em reunião pedagógica, 2017.

Apêndice 3

Questionário para entrevista com diretores

1. O quanto você acha que as condições de trabalho dadas pela escola, por exemplo, sala de aula, sala dos professores, equipamentos, tecnologia, interferem na atuação dos profissionais docentes? Exemplifique.
2. Como você descreveria a cultura do Bandeirantes, ou seja, o currículo que lhe é próprio?
3. O que você espera dos responsáveis pela educação de nossos alunos para que o currículo se concretize?
4. Se você fosse desafiado, apresentar o Bandeirantes em 3 palavras, quais seriam elas?

Apêndice 4

Questionário para entrevista com professores

Nome:

Idade:

Tempo de profissão:

Área de atuação (disciplina):

1. Como as reuniões pedagógicas colaboram para o seu desenvolvimento profissional e do seu trabalho?
2. Segundo o seu entendimento, que fatores determinam (ou podem determinar) o seu desenvolvimento profissional?
3. Você acha que o seu trabalho prático, em sala de aula, também se constituiu a partir de relações interpessoais e coletivas? Justifique a sua resposta.
4. Quando as coisas, em sala de aula, não acontecem conforme o previsto, o/a professor/a tem de tomar decisões sobre como vai proceder. Nesse contexto, em que você se baseia para tomar decisões? Exemplo: intuição; situações/experiências anteriores; experiência narrada por meus colegas de profissão; exemplo de professores que tive, ao longo da minha vida acadêmica, etc...
5. O quanto você acha que as condições de trabalho dadas pela escola – sala de aula, sala dos professores, equipamentos, tecnologia – interferem na sua atuação profissional? Exemplifique.
6. O Bandeirantes tem um jeito específico de funcionamento, ou seja, tem uma cultura (ou currículo) que lhe é próprio. O quanto isso transformou/impactou o seu jeito de trabalhar (decisões sobre material didático a ser utilizado; postura em sala de aula; limites disciplinares; registros de programas ou aulas; formulação de provas; correção de provas; relacionamento com os alunos, etc.)?
7. As reuniões pedagógicas, de alguma forma, te dão subsídios para responder determinadas situações desafiadoras em sala de aula? Exemplifique.
8. Se você fosse desafiado a apresentar o Colégio Bandeirantes em três palavras, quais seriam elas?

Apêndice 5

Pesquisa sobre o clima das turmas

Analise cada uma de suas turmas e responda os testes a seguir.

1. Assinale as alternativas que caracterizam o (série e letra da turma)

- () existe um grupo de alunos que atrapalham a aula
- () Os alunos são pouco colaborativos
- () Há muita saída para o banheiro
- () Alguns alunos são inquietos
- () Há muita conversa paralela
- () Há tratamento desrespeitoso entre os pares
- () Os alunos interrompem a aula com perguntas descontextualizadas
- () Há uso indevido do celular/Ipad
- () Falta prontidão
- () É difícil iniciar a aula
- () Há líderes negativos
- () Existe dificuldade de aceitar regras
- () Falta noção de grupo
- () Falta engajamento para as atividades
- () Muitos chegam atrasados
- () Falta empatia

Apêndice 6

1. Atividade desenvolvida com os professores de 6º e 7º anos do ensino fundamental, séries finais.



2. Atividade desenvolvida com os professores de 8º e 9º anos do ensino fundamental, séries finais.

