

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE  
MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: REORGANIZAÇÃO DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO  
DOCENTE**

ELIS REGINA CALEGARI

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2015

**ELIS REGINA CALEGARI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: REORGANIZAÇÃO DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2015

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Calegari, Elis Regina

C148f Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente. / Elis Regina Calegari. – Francisco Beltrão, 2015.

122 f.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Escolas. 3. Prática de ensino. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ELIS REGINA CALEGARI**

**Título do Trabalho:** FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu*, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof.ª Dr.ª Ângela Maria Silveira Portelinha  
UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão



---

Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves  
UFES – Campus de Chapecó



---

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio  
Orientador – PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 15 de dezembro de 2015

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ines Poltroniere Calegari, mulher forte e batalhadora, que mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas lutou e resistiu. Obrigada por tudo! Você foi a minha força nos momentos em que nada mais parecia ser possível!

Ao meu pai, Geraldo José Calegari (*In memoriam*), obrigado por tudo o que me ensinou durante o tempo da vida que compartilhamos.

Ao meu orientador, professor Dr.º Clésio Acilino Antonio, cujo comprometimento com a educação nos inspira. Obrigada pela compreensão, paciência e dedicação com que conduziu este percurso de estudos e pesquisa.

Aos meus familiares que me compreenderam nos momentos de ausência.

Aos trabalhadores em educação da Escola Municipal Juscelino Kubitschek, colegas e amigos com os quais vivenciei valiosos aprendizados. Obrigada pela compreensão e paciência nos momentos de ausência. Obrigada, também, pela disponibilidade, prontidão e carinho com que se dispuseram a participar da pesquisa, suas contribuições e participação foram imprescindíveis!

Aos estudantes com os quais tive a oportunidade aprender.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Aos membros da banca de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições.

Às colegas de turma do Programa de Pós-Graduação, pelos momentos e aprendizados compartilhados.

“Instruí-vos porque teremos necessidade de toda a  
vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos  
necessidade de todo o vosso entusiasmo. Organizai-  
vos porque teremos necessidade de toda vossa  
força.”

Antonio Gramsci

**CALEGARI, Elis Regina. Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente. Francisco Beltrão-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Dissertação 122p. (Mestrado em Educação).**

### **Resumo**

Este estudo discute o processo de formação continuada de professores e alguns desdobramentos nas práticas pedagógicas. O contexto da pesquisa foi uma escola da rede Municipal de Francisco Beltrão, Paraná. A Escola Municipal Juscelino Kubitschek vivencia, desde o ano de 2010, um processo singular de reorganização das práticas pedagógicas, a partir da formação continuada de professores. O enfoque deste estudo situa-se, porém, nas práticas concretizadas nos anos de 2013 e 2014, período da pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar uma experiência de formação continuada de professores na escola, buscando compreender os movimentos de reflexão, ações mobilizadas e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, no primeiro capítulo abordar-se-á concepções e debates acerca da formação continuada de professores, como certas análises se direcionam às relações da formação continuada com as práticas pedagógicas e o trabalho docente, enfatizando, assim, a formação continuada centrada na escola. No segundo capítulo serão descritos e analisados o contexto que envolve a escola, os motivadores para um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica e parceria entre Escola e Universidade. No terceiro capítulo a ênfase recai sobre alguns resultados do processo da escola, especificamente o "momento coletivo" como prática da escola de formação continuada, a prática do planejamento por projeto de trabalho alcançado pela escola, e as formas que a escola alcançou para trabalhar a coletividade escolar a partir da prática de auto-organização dos educandos. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, buscou-se desenvolver como tipo de pesquisa o Estudo de Caso. A coleta de dados deu-se por meio de observações e registros sob a forma de diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Enquanto discussão bibliográfica, permeou-se os debates da formação continuada situando as categorias: formação continuada na escola, prática pedagógica, trabalho docente, profissionalização, parceria colaborativa entre escola e Universidade, e planejamento. Constatou-se a partir desses estudos, que as discussões sobre a formação continuada vêm há algumas décadas ocupando, de forma significativa, os espaços de debate que tratam da melhoria na qualidade da educação e a sua estreita ligação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. No contexto da pesquisa, levando em consideração o indicativo de diferenciação metodológica implementada, apresentam-se entraves relacionados à atuação dos profissionais da escola, a forma como os encaminhamentos coletivos são assumidos no âmbito individual e coletivo e as questões externas que permeiam e dificultam a constituição de projeto pedagógico com finalidades de ações bem definidas. Neste sentido, ressaltam-se dimensões do processo a partir da coordenação de ações no âmbito da prática de formação continuada alcançada, da gestão e planejamento coletivo da prática pedagógica a partir da reconstrução da metodologia de planejamento por projeto de trabalho e da constituição de dispositivos pedagógicos que orientam o trabalho dos professores com a coletividade dos educandos. Destaca-se, ainda, que há um campo abrangente de potencialidades e questões a ser explorado e analisado na formação continuada para se articular as dimensões teórico-práticas que envolvem a totalidade desta experiência.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Escola. Práticas pedagógicas. Trabalho docente.

# **CONTINUOUS TRAINING IN THE SCHOOLS: REORGANIZATION OF EDUCATIONAL PRACTICES AND PROSPECTS FOR THE TEACHING WORK**

## **Abstract**

This essay will be discussed the process of teacher's continuous training and some ramifications in the education practice. The context this essay was a school of Francisco Beltrão municipal education system, Paraná. The municipal school Juscelino Kubitschek, since 2010, has a singular process of organization this education practices, from now on teacher's continuous training. The focus this essay is in the practices realized in 2013 and 2014, study survey. The general objective of this research is to characterize a continuing training experience of teachers at school, trying to understand the reflection of movements mobilized actions and their consequences in pedagogical practices of teachers. Therefore, in the first chapter will be approached the conceptions and discussions about the teacher's continuous training, as certain analysis are directed about the relations of teacher's continuous training with education practice and teaching work, emphasize, the continuous training centered in school. In the second chapter will be described and analyzed the context of involve the school, the goals to movement of reflection about the education practice and partnership between the school and college. In the third chapter, has some practices that were results of the process of school, specially the "collective moment" as practice of school in the continuous training, the practice of planning for work project achieved for the school, and the forms that the school achieved to work the scholarly collective from now on the practice of self-organization with students. From a qualitative study, we sought to develop as a kind of research the Case Study. The data collection was by means of observations and records as field diaries, semi-structure interviews and analysis of documents. While bibliography discuss, permeate the debates of continuous training situating the categories: continuous training in school, education practice, teaching work, professionalization, partnership between school and college, and planning. In conclusion, the discusses about the continuous training coming have some decades occupying the debate spaces that treat of improvement in quality of education and the connection with the development of education practices. In the context of research, in consideration the indicative of differentiation methodological, performs relation the performance of professionals of school, the form as the collective routing are assumed in individual and collective scope and the external questions that hamper the formation of the pedagogical project with purpose of actions well defined. Therefore, highlight the dimensions of process from now of coordination of actions in the practice of continuous training, of management and collective planning of pedagogical practice from now on the reconstruction of methodology of planning for work project and formation of pedagogical devices that orient the teaching work with the collective of students. Stand out, that has a field comprehensive of potentialities and questions holding and analyzed in continuous training to articulate the dimensions theoretical-practical that involves the all this experience.

**Key-words:** Teacher's continuous training. School. Education practices. Teaching work

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>IMAGEM 1:</b> Escola Municipal Juscelino Kubitschek .....	41
<b>IMAGEM 2:</b> Mapa Conceitual .....	84
<b>IMAGEM 3:</b> Mapas Conceituais .....	86
<b>IMAGEM 4:</b> Livro Coletivo Da Turma .....	87
<b>IMAGEM 5:</b> Circuito Do Conhecimento .....	88

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Professores que atuaram na escola nos anos de 2013 e 2014 .....	43
<b>QUADRO 2:</b> Ano e números de encontros .....	61
<b>QUADRO 3:</b> Relato-síntese do processo de formação colaborativa Escola – Universidade .....	63
<b>QUADRO 4:</b> Momentos coletivos realizados em 2013 e 2014 - temas estudados / ações / participantes / encaminhamento / desdobramentos .....	70
<b>QUADRO 5:</b> Ações predominantes nos encontros .....	73
<b>QUADRO 6:</b> Instrumento de acompanhamento do planejamento docente .....	82
<b>QUADRO 7:</b> Dispositivo pedagógico – Minha auto-avaliação .....	93
<b>QUADRO 8:</b> Dispositivo Pedagógico – Exposição da opinião dos educandos .....	94
<b>QUADRO 9:</b> Dispositivo Pedagógico: Síntese para a assembleia .....	94
<b>QUADRO 10:</b> Planejamento do primeiro momento de auto-organização com os educandos .....	95

## **SUMÁRIO**

<b>Resumo .....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>I – FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÃO COM A ESCOLA .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Formação continuada: concepções e debates .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Formação continuada e sua relação com a prática pedagógica e o trabalho docente .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Formação continuada centrada na escola .....</b>	<b>34</b>
<b>II – A ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEK EM MOVIMENTO .....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 A Escola Municipal Juscelino Kubitschek.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 A Escola e os motivadores para um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 A Escola e a parceria colaborativa com a Universidade .....</b>	<b>52</b>
<b>III - A ESCOLA E AS PRÁTICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 A prática dos "Momentos Coletivos" .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2. O planejamento por projeto de trabalho: reconstruções na escola.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3. A coletividade escolar e a prática de auto-organização dos educandos.....</b>	<b>89</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS: .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é na atualidade uma temática recorrente e amplamente debatida no contexto educacional. Programas oriundos das esferas federais, estaduais e municipais têm apontado diretrizes para essa formação. Sem almejar estender a discussão sobre esse campo com diversas abordagens teóricas, que é a formação continuada, aponta-se apenas a relevância de discutir estratégias e propostas que constituam, em alguma medida, um contraponto à mera reprodução de formatos (didáticos e formativos) cujo efeito, já conhecido, é passível de tantos questionamentos.

A ação de pesquisar revela-se, assim, como um processo desprovido da pretensa neutralidade que, durante muito tempo, constituiu a aspiração de cientificidade adequada às pesquisas. Orso (2008) aponta que em uma sociedade “constituída de classes sociais desiguais e antagônicas, pode-se concluir que o conhecimento, a ciência, a educação são frutos de seu tempo, são situados histórica e socialmente (p. 19)”. Pondera-se, desse modo, que o desafio que se coloca neste estudo, diz respeito à formação continuada de professores e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, a partir de um contexto de implementação de práticas específicas de formação.

Além de constituir-se em uma problemática cuja relevância das análises e constatações pode contribuir para a reflexão sobre as práticas no campo da formação continuada, ressalta-se que a definição deste objeto faz-se, também, pela relação com a trajetória do pesquisador.

Ao longo da formação inicial, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no percurso da Especialização (Gestão Político-Pedagógica Escolar), ambos na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, e demais momentos<sup>1</sup> de formação de que houve participação, fizeram emergir diversas inquietações relacionadas: à dificuldade encontrada ao se tentar implementar um processo de mudança; à qualidade (ou a má qualidade) da formação dos professores, tanto na formação inicial, quanto na formação que se dá ao longo da vida profissional; ao fracasso de muitos estudantes no processo de escolarização; e, à persistência de métodos e práticas cristalizados nas ações dos profissionais da educação.

---

<sup>1</sup> Refiro-me as experiências de formação continuada de professores das quais participei ao longo de toda a trajetória profissional: durante o período que trabalhei como professora vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (regido pelo contrato de Processo Seletivo Simplificado – PSS); também, como docente em dois municípios da região sudoeste paranaense; e, atualmente no Município de Francisco Beltrão (com vínculo efetivo).

Em meio a tais inquietações, tem-se um processo específico de formação continuada na escola em parceria com a Universidade. A partir da intervenção, na escola, de um dos projetos de extensão (Projeto "Universidade Sem Fronteiras"), realizados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, desencadeou-se um processo de envolvimento e cooperação entre Universidade e Escola, considerando-se os saberes inerentes à prática dos professores da escola e sua abertura às intervenções de formação pedagógica externas.

A Escola Municipal Juscelino Kubitschek<sup>2</sup> (contexto da pesquisa), com o objetivo de enfrentar os problemas de ensino e aprendizagem, tornaram elementos de sua realidade objeto de reflexão de toda equipe de professores, que vinha discutindo e analisando ideias, buscando alternativas e meios, pelos quais a escola pudesse superar as dificuldades.

A partir desta experiência vivenciada como professora<sup>3</sup> da rede Municipal de Francisco Beltrão – Paraná, a temática que envolve a formação continuada na escola seus desdobramentos nas práticas pedagógicas e as perspectivas para o trabalho, passaram a compor uma problemática, cujos princípios teóricos e práticos foram impulsionados à pesquisa.

No contexto da experiência da pesquisa observou-se princípios que diferenciavam essa prática formativa das demais conhecidas. Desse modo, questiona-se: como, e, em que medida o processo de formação continuada de professores na escola desencadeava ações de reorganização nas práticas pedagógicas? Quais são os elementos teóricos, práticos e formativos que se fazem presentes nos movimentos de análise, reflexão e ação dos professores? Como as implicações do processo de reorganização nas práticas pedagógicas relacionam-se ao trabalho docente?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é caracterizar uma experiência de formação continuada de professores na escola, buscando compreender os movimentos de reflexão, ações mobilizadas e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores.

Constituíram os objetivos específicos desta pesquisa: analisar a formação continuada de professores, sua relação geral com a escola, e, nela, as implicações nas práticas pedagógicas e no trabalho docente; descrever e analisar o contexto que envolve a

---

<sup>2</sup>A Escola Municipal Juscelino Kubitschek, escola do campo, localiza-se na Vila Rio Tuna, PR 180, na zona rural do município de Francisco Beltrão, estado do Paraná.

<sup>3</sup>No ano de 2010, estabeleci vínculo efetivo de trabalho no município, passei a atuar como professora do Ensino Fundamental I e II na Escola Municipal Juscelino Kubitschek

escola e os movimentos desencadeados pela parceria entre Escola e Universidade; abordar e analisar práticas, específicas, de formação e pedagógicas mobilizadas na escola.

São caracterizadas algumas ações cuja ocorrência se deu entre os anos de 2011 e 2014, e, nesse período, destaca-se de maneira mais enfática as práticas consolidadas nos últimos dois anos desse período. Considera-se, ainda, fatos anteriores que desencadearam os processos atuais, porém, tomando-os de forma simplificada, ou seja, compreendendo sua relevância no conjunto das ações, no entanto, esta abordagem focaliza os movimentos ocorridos no curso da pesquisa.

Dessa maneira, cabe assinalar que a formação continuada de professores na escola, seus desdobramentos, reorganização das práticas pedagógicas e no trabalho docente fundam uma intervenção na realidade da escola. A instituição escolar, por sua vez, advém de uma construção histórica: de relações entre sujeitos, relações de trabalho, relações com o conhecimento, consolidação de práticas escolares (didáticas, pedagógicas e curriculares) que, sobretudo, recebem influência de um contexto social mais amplo, e o influenciam.

Diante de tais aspectos que caracterizam o contexto do estudo, nas condições pretendidas de uma abordagem qualitativa de pesquisa<sup>4</sup>, opta-se pelo estudo de caso, com o interesse de caracterizar o processo praticado na escola. Triviños (1987, p. 133, grifos do autor) caracteriza o estudo de caso descrevendo-o como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”.

Para Yin (2001, p. 21), “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. O autor aponta que o estudo de caso vem sendo usado nas ciências humanas e sociais, sempre que a intenção for abordar fenômenos sociais complexos, quando se deseja preservar características significativas de fatos reais e quando focaliza eventos contemporâneos.

Lüdke e André (2013), ao explicitar o estudo de caso, apresentam as características fundamentais deste, dos quais ressaltamos, para fins e necessidades desta pesquisa, as sete características apontadas na obra: 1. Os estudos de caso visam a

---

<sup>4</sup> Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes. O Estudo de Caso na pesquisa quantitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

descoberta; 2. Os estudos de casos enfatizam a interpretação em contexto; 3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; 5. Os estudos de caso revelam vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 21-24).

Essas características e seus desdobramentos, apontados pelas autoras, conferem significado à opção metodológica deste estudo. Dentre os inúmeros aspectos que compõem cada um dos pontos levantados na obra de Lüdke e André (2013), serão salientados, nesse momento, aqueles relacionados a essa pesquisa.

A primeira característica destaca a necessidade de um quadro teórico inicial e aponta a ênfase nos aspectos que irão surgir com o desenrolar da pesquisa, “essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 21)”. De forma complementar, a segunda característica que se refere “a interpretação em contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 21)”, conforme assegurado, refere-se a uma apreensão mais completa do objeto, pela qual é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Desse modo, no âmbito desta pesquisa, tendo em vista a escola cujas práticas busca-se analisar, ambos os indicativos da pesquisa dão significativa contribuição no desenvolvimento e apresentação dos dados inerentes à escola e seu contexto.

A descrição da realidade de forma completa e profunda, a variedade de fontes de informação utilizadas pelo pesquisador e a possibilidade do leitor constituir suas próprias generalizações acerca do conteúdo apresentado na pesquisa, com base em um estudo de caso, também são características que acredita-se complementar a aceção ao conferir esta pesquisa.

Ainda, na perspectiva de Lüdke e André (2013), tem-se a hipótese que orienta a possibilidade da percepção da realidade sob diferentes pontos de vista, e, igualmente importante, a característica que aponta a forma mais adequada de linguagem a ser usada pela pesquisa embasada no estudo de caso, demonstra inquietação semelhante a que se tem quanto à transmissão da maneira mais apropriada à compreensão do leitor em relação ao objeto que procura-se elucidar.

No âmbito dos procedimentos e técnicas de coleta de dados<sup>5</sup>, estes foram amparados em observações e registros sob a forma de diários de campo, entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> e análise de documentos. De acordo com a perspectiva apontada por Lüdke e André (2013), os sujeitos selecionados para realização das entrevistas semiestruturadas são professores, coordenação pedagógica e direção escolar.

O critério de seleção para os entrevistados foi a vivência da experiência forjada na escola, o fato de terem experienciado o planejamento pela metodologia de Projetos de Trabalho<sup>7</sup> e participado dos Momentos Coletivos<sup>8</sup>. Foram coletados os depoimentos daqueles que possuem vínculo direto com o trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>9</sup>, durante o período de 2011 a 2014.

Como membro do coletivo da escola, portanto integrante do processo, foi recebida anuência da instituição para coletar e utilizar os dados, assim os documentos expostos, como fotos e demais registros, tem seu uso para fins de estudo, amparados em documento de uso legal de imagem aprovados pelos pais de educandos e demais participantes, arquivados na escola.

Assim, esta pesquisa centra-se nos indicativos que a formação continuada de professores colaborativa entre Escola e Universidade, realizada na escola, pode mobilizar as práticas pedagógicas num processo de reorganização.

Diversos estudos, já desenvolvidos, na área da educação contribuíram para a realização desta pesquisa, destacam-se aqui, aqueles que apontam a formação continuada de professores como condição necessária à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a prática pedagógica e sua reorganização: Galindo (2011) aborda as necessidades de formação continuada de professores, ressaltando a distância entre os projetos formativos concebidos a nível das políticas públicas e a reais necessidades de formação dos professores; Salomão (2011) em sua pesquisa trata sobre como os profissionais entendem a formação continuada e propõe um formato de

---

<sup>5</sup> Para Yin (2001, p. 32-33), a investigação no estudo de caso “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado baseia-se em várias fontes de evidências com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”.

<sup>6</sup> Conforme anexo, onde se apresentam os roteiros utilizados nas entrevistas realizadas os sujeitos da pesquisa.

<sup>7</sup> Metodologia de trabalho, da qual a escola adotou alguns princípios.

<sup>8</sup> Momentos de Formação Continuada na Escola, cuja discussão mais abrangente será feita no terceiro capítulo deste estudo.

<sup>9</sup> Considerou-se, também, o contato prolongado do professor com o processo.

sistematização dos temas abordados na formação continuada; Santana (2010) releva programas de formação continuada que não leva em conta as necessidades de formação dos profissionais participantes, a autora propõe um formato para a formação continuada que consista em revisitar conceitos da formação inicial, formação profissional e continuada; Pimentel (2004) aponta a formação continuada de professores como um processo contínuo, concomitante ao exercício profissional, possibilitando a criação de novos modos para o trabalho pedagógico, divorciado da concepção unilateral de formação de professores, a autora situa a investigação como estudo de caso, com instrumentos de coleta de dados e problemática semelhantes a que foi utilizada nesta pesquisa; Domingues (2009), apresenta e reflete acerca de uma proposta de formação contínua com base em horários coletivos no lócus de trabalho (organizado pelo coordenador pedagógico da escola), enfatizando as dificuldades e as potencialidades desse modelo de formação, colocando a presença de estratégias como o estudo e a troca de experiências. Apresenta, ainda, as contradições postas nesses processos, as limitações de tempo e espaço e aquelas relacionadas a própria formação dos formadores; Almeida (2009) apresenta aspectos da formação continuada de professores como associada a programas de extensão universitária, tais como a parceria de formação que se estabeleceu na escola, contexto da pesquisa. Traz aspectos do processo na formação continuada que relevam saberes mobilizados nas práticas pedagógicas articulados às teorias educacionais. Este estudo contribui em questões metodológicas e exposição de dados da pesquisa aqui realizada; Porfírio (2012), apresenta a formação continuada de professores associada a aspectos da profissionalidade docente e saberes inerentes à prática; Crepaldi (2008), apesar do foco da pesquisa situar-se na Educação Infantil, a autora traz uma importante contribuição para os fundamentos da Formação Continuada de Professores e para os elementos e princípios que fundamentam a formação continuada em contexto; Nogueira (2006) analisa a formação continuada na escola a partir da fala dos próprios participantes da formação, identifica entraves e aponta caminhos; Shinomiya (2013) cujo estudo traz elementos que permitem compreender e diferenciar saberes constitutivos da prática docente, saberes do campo da educação, saberes pedagógicos e saberes experimentais; Marques (2012) lança mão de instrumentos de coleta de dados semelhante aos que foram usados nesta pesquisa, e destaca ações desenvolvidas no contexto da pesquisa, aponta a perspectiva de interação e coletividade a partir da reflexão sobre o próprio saber.

A estrutura deste texto é composta por três capítulos. No primeiro, opta-se por apresentar elementos teóricos do debate sobre a formação continuada de professores para refletir sobre as práticas atribuídas a essa modalidade de formação. Salienta-se a *formação continuada de professores* a partir de concepções amplamente discutidas e que conferem fundamentação ao estudo; Identificam-se as relações entre *formação continuada, a prática pedagógica e o trabalho docente*; e, apresentam-se elementos teóricos e práticos acerca da *formação continuada na escola*.

No segundo capítulo apresentam-se dados e análises com o objetivo de discutir de forma específica a particularidade da Escola Municipal Juscelino Kubitschek e seu movimento de reflexão contínua do projeto pedagógico. Quanto ao contexto e caracterização da instituição, evidenciam-se aspectos históricos de constituição da escola, quadro discente, docente e algumas das implicações que estas características têm na prática pedagógica e na formação continuada; procurou-se enumerar alguns dos motivadores da reorganização nas práticas pedagógicas; e elementos do caráter colaborativo entre Universidade e escola, através do movimento de assessoria pedagógica da Universidade, seus objetivos, limites e possibilidades.

O último momento tem o intuito de abarcar elementos dos momentos de formação e aspectos significativos vivenciados na escola. São reflexões e ações que moveram o coletivo escolar, foi descrita e analisada a relevância dos Momentos Coletivos, encontro de formação continuada, que aconteceram na escola em parceria com a Universidade. Na sequência, abordaram-se elementos que caracterizam as reconstruções da escola, por meio da implantação metodológica do trabalho por projetos; e, concluindo, foram analisadas algumas práticas de auto-organização, implementadas na escola, e, que, embora se refiram de forma mais específica às práticas pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram forjadas no âmbito da formação continuada de professores pela parceria estabelecida entre Universidade e Escola.

Trata-se, portanto, de um movimento de análise caracterizado, igualmente, pela necessidade proeminente no contexto educacional, de constituição e aplicação de novas estratégias metodológicas que podem ter contribuído para a superação dos problemas de ensino e aprendizagem. Acerca das práticas pedagógicas, indissociáveis dos demais processos intrínsecos à escola, vale considerar a contribuição da opção metodológica e a importância da relação ininterrupta da universidade com a escola, sem perder de vista,

todavia, o caráter inacabado das proposições desta pesquisa e da proposta de trabalho estudada.

A realidade pesquisada possui características em relação aos formatos pedagógicos que advêm daquilo que há de particular neste contexto, de único, ainda que tenham características que sejam semelhantes às demais instituições de mesma natureza de trabalho. Ao serem investigados os processos particulares, consideraram-se as condições distintas que desencadearam o processo, aquelas que possibilitaram avanços ao longo do período de andamento, assim como as limitações presentes.

## I – FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÃO COM A ESCOLA

Neste capítulo, destaca-se a formação continuada de professores, no sentido de refletir sobre as práticas atribuídas a essa modalidade de formação. Compreende-se que a formação é um processo que envolve toda a trajetória profissional.

Constitui objetivos desta etapa: 1 - Expor e analisar a *formação a continuada de professores* a partir de concepções amplamente discutidas e que conferem fundamentação ao debate; 2 - Identificar e estabelecer relações entre *formação continuada, a prática pedagógica e o trabalho docente*; 3 - Apresentar aspectos acerca da *formação continuada na escola*, compreendida como uma das possibilidades de formação para professores em serviço, contudo, envolvendo-a em uma discussão que revela princípios, entraves e expectativas nesse processo, associado ao contexto estudado.

As transformações nas práticas educativas e no projeto pedagógico do contexto estudado, a partir da formação continuada, remete aos debates sobre a formação de professores que vem constituindo este como um campo de estudo, fornecendo, portanto, uma vasta produção de teórica que estabelece embasamento para reflexão e produção de conhecimento em torno deste tema.

Considera-se imprescindível, para o curso desta pesquisa, a efetivação de uma reflexão acerca dos debates e da conceituação de propostas para a formação continuada. Desse modo, a exposição e retomada de conceitos que envolvem essas práticas atribuem significado ao processo pesquisado, e demonstram um recorte quanto à perspectiva de formação continuada que se entende abranger de forma mais completa, o complexo processo, que relaciona todos os âmbitos da instituição escolar.

### 1.1 Formação continuada: concepções e debates

Debruçar-se sobre a tarefa de conceituar a formação continuada de professores implica compreender que esta questão está atrelada à concepção de educação e de formação que se deseja para professores e, conseqüentemente, à formação que se quer implementar no trabalho com os educandos. Dar o encadeamento à análise das

características envolvidas nesta modalidade de formação sugere revisitar seu percurso no campo da educação.

A formação continuada de professores emerge no contexto educacional, enquanto uma necessidade e como um campo de pesquisa, há não mais de duas décadas, de acordo com estudo realizado por Bittencourt (2006). Esta área do conhecimento educacional expandiu-se rapidamente e sua abrangência passou a integrar até mesmo “programas de disciplinas nos cursos de pedagogia, conquistando espaço nos congressos, na área educacional, publicações especializadas, grupos de estudo, [...]”, entre outros (BITTENCOURT, 2006, p. 66).

Conforme afirmado anteriormente, a formação continuada permeou os debates na área educacional e ganhou relevância nas últimas décadas. De acordo com Gatti (2008), há um evidente crescimento no sentido das iniciativas em educação continuada, e há, ainda, segundo a autora, uma falta de definição de características mais específicas da abrangência desse campo, sem prejudicar sua importância. Para demonstrar tal relevância, a autora posiciona-se afirmando que:

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Gatti (2008) destaca ainda que a variedade de iniciativas relacionadas à formação continuada justifica-se devido à emergência histórica de discursos recorrentes na sociedade e no meio educacional, como uma necessidade em função dos novos desafios colocados pelas renovações curriculares e de ensino advindas da sociedade

contemporânea. De acordo com a autora, “torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica (GATTI, 2008, p. 57)”.

Esse apelo pela formação continuada, apontado pela autora, traz em sua formulação um aspecto que se pode considerar ambíguo. Apesar da indiscutível necessidade de formação, assinalada nos debates teóricos e textos legais (por exemplo, a LDB 9394/96), as diretrizes que norteiam sua implementação adotam posicionamentos que representam cada vez mais a precarização da qualidade da formação oferecida, da atuação docente, e por consequência, da educação.

Bittencourt (2006, p. 70), destaca que “não se pode tratar de qualquer tema ligado à educação sem levar em conta as discussões travadas durante os últimos 30 anos”, isso considerando as influências que produziram na elaboração de políticas públicas na área de educação. Em vista disso, a autora aponta a discussão realizada por Marin no início da década de 90, como uma análise dos termos e concepções relativos ao campo da formação continuada. A importância desta informação reside no fato de identificar este momento na história da educação no Brasil, a partir do qual, introduz-se de forma mais intensa, o desenvolvimento de pesquisas e a preocupação com a formação de políticas que deem conta da formação continuada de professores.

Conforme levantamento realizado por Romanowski (2012), no qual desenvolve uma análise sobre estudos, investigações e debates realizados por grupos de pesquisa que abordam a formação de professores, tanto na categoria “formação inicial”, quanto na “formação continuada”, a partir de dissertações e teses produzidas no período de 1987 a 2011, a autora destaca a significação que pode ser atribuída ao aumento na produção de estudos nesta área do conhecimento educacional:

[...] quantitativamente é inegável o significativo volume de pesquisas sobre formação de professores produzida a cada ano em teses e dissertações, defendidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil. O número está em constante expansão: em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores (ROMANOWSKI, 2012, p. 907).

O estudo de Romanowski destaca, entretanto, não apenas os dados quantitativos. Sua relevância para o trabalho incide na análise que se faz acerca da

formação continuada e da abordagem apontada, na maior parte dos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva.

No espaço intitulado “Estudos sobre as pesquisas em formação de professores”, Romanowski (2012) destaca estudos coordenados por André (2002) e Brzezinski (2006), que empregam esforços de três grupos de estudos, cujas “categorias temáticas analisadas foram *Formação Inicial, Formação Continuada, e Identidade e Profissionalização Docente* (p. 914- grifos da autora) ”.

Interessa, nessa perspectiva, o enfoque dado à categoria Formação Continuada, assim descrita pela autora:

O exame dos 115 artigos publicados destaca que o assunto “formação continuada” é abordado com maior frequência, o que levou o grupo a aprofundar as discussões sobre esta categoria. Evidenciam os textos como assuntos abordados: conceito de formação continuada, programas e práticas, com destaque para o uso de tecnologias e o desenvolvimento social. Estudos singulares incluem as políticas para essa formação. **A maioria dos apontamentos nos textos fomenta a necessidade de articulação entre teoria e prática e considera o trabalho pedagógico como núcleo fundamental dessa relação. No entanto, os artigos resultantes de pesquisas denunciam a falta de articulação entre instituições formadoras e educação básica e entre a teoria e prática** (ROMANOWSKI, 2012, p. 914). [Grifos da autora]

O estudo acima descrito indica questões que norteiam o debate a respeito da formação continuada, apontamentos que comumente são levados em conta ao abordar esta temática.

Relativo a este debate, Cachapuz (2003) aponta três razões que contribuem na explicação a respeito da situação em que se encontra a formação continuada no cenário educacional brasileiro. A primeira, relacionada ao conhecimento, é possível, segundo este autor, haver uma coerência entre o que se deve adotar enquanto currículo de formação e o conhecimento que se tem sobre formação de professores. A segunda refere-se às políticas de formação, ao entendimento que este é um gasto desnecessário. A terceira diz respeito à forma como são projetados os momentos de formação, “com uma característica marcada pelo modelo da formação inicial, prevalece o fato da racionalidade técnica” (CACHAPUZ, 2003, p.452). A mudança de paradigmas, na perspectiva desse autor, perpassa, também, “pelo traço essencial que precisamos

estabelecer uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial” (CACHAPUZ, 2003, p.453).

A abrangência do conceito de formação na profissão docente deve-se, entre outros aspectos, às distintas etapas inerentes à formação do professor ao longo da carreira, passando por uma formação inicial mínima exigida para o exercício de sua função, formação durante o desenvolvimento da vida profissional e sua profissionalização.

Conforme Brzezinski (2008), o enfoque da profissionalização docente tem estreita ligação à formação continuada dos professores, uma vez que a construção de uma identidade de docente está alicerçada no empenho do professor em buscar aprimorar seus conhecimentos. Mas, além do aspecto individual do desenvolvimento profissional, situa-se a produção de um processo coletivo integrado aos processos institucionais.

Em Sacristán (2000) o conceito de profissionalidade aparece como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração, e deve ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Contreras (2012, p. 82)<sup>10</sup>, mediante análise dos conceitos atrelados à profissionalização, reelabora esses conhecimentos, assinalando para a formulação “[...] que a profissionalidade se refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer um trabalho educativo*” (grifos do autor). Na sequência, complementando a análise, o autor distingue que:

[...]. Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou a professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações o respeito a forma de conceber e viver o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (CONTRERAS, 2012, p. 83).

---

<sup>10</sup> Obra intitulada “A autonomia de professores” aborda esse conceito no terceiro capítulo: “Os valores do profissionalismo e a profissionalidade docente”.

No âmbito da formação continuada de professores, observa-se que muitos estudos vêm demonstrando a necessidade de pensá-la “como um aprendizado ao longo da vida” (ANDRÉ, 2010, p. 176), para abranger, desse modo, aspectos que são próprios da formação inicial que contribuem no processo de desenvolvimento profissional. De acordo com André (2010) o conceito de desenvolvimento profissional vem sendo utilizado por vários autores, em substituição ao de formação inicial e continuada, levando-o a ser considerado como objeto da formação.

A profissão docente, de acordo Brzezinski (2008), ao longo de sua trajetória na século XX, passou por inúmeros processos que ajudaram a definir a identidade do profissional professor. A autora destaca, entretanto, a coexistência de dois projetos de formação docente que culminam com dois projetos de sociedade, designados como “histórico-social” e “tendência neo-tecnicista”. Estes dois projetos presentes no cenário da educação e da formação de professores atuam com diferentes objetivos, quanto à qualificação do trabalho docente e da formação dos educandos.

Para Geraldi (1997), a identidade do professor pode ser entendida como constituição social e histórica que atribui determinadas especificidades ao saber e ao fazer profissional, caracterizada, principalmente, pela presença de três diferentes movimentos na abordagem do conhecimento: a) pela produção do conhecimento; b) pela transmissão de conhecimentos; c) pelo controle da aprendizagem.

Nesse sentido, Geraldi (1997) argumenta que na relação do conhecimento (enquanto conteúdo de ensino) com a construção da identidade docente, há uma ruptura que culmina com o mercantilismo e o processo de universalização do ensino:

Se no período anterior produzir conhecimentos e ensinar estes conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, este se tornava mestre não por ensinar, mas por produzir, agora já não temos nem a mesma pessoa, nem o mesmo processo, nem a identidade entre objetos (GERALDI, 1997, p. 88).

No encadeamento deste debate, o autor ressalta as consequências advindas da divisão do trabalho que alteram a relação do professor com o saber que adquire e ensina, destacando ainda o caráter de transmissão de um saber já produzido e atribuído ao professor, associado à produção em larga escala de materiais didáticos e a simplificação do papel do professor nessa tarefa. Por conseguinte, reporta-se à formação deste profissional, historicamente constituído, do qual a profissionalização se faz em condições a priori determinadas, cuja ação e reflexão podem suscitar e promover

transformações, quando vinculadas a projetos que visem a reorganização das atividades de ensino.

Pensando a respeito do aspecto que envolve a história da educação de forma mais ampla, e nela a presença da figura do professor, sua formação e a composição de um conjunto de elementos que o caracteriza como profissional, destaca-se, a constituição da identidade do professor, que se dá nas práticas formativas e na relação com outros aspectos sociais e culturais.

Conforme estudos realizados por Brzezinski (2008), pode-se constatar que a profissionalização docente se encontra intimamente ligada à formação continuada dos professores, uma vez que, a construção de uma identidade docente está alicerçada no empenho do professor em buscar aprimorar seus conhecimentos. Além do aspecto individual do desenvolvimento profissional, situa-se a produção de um processo coletivo integrado aos processos institucionais.

Percebe-se, nesse sentido, que também no discurso dos professores mostra-se evidente essa necessidade. Constata-se<sup>11</sup>, a partir dos apontamentos coletados na pesquisa, e dos estudos anteriormente mencionados, que a formação continuada é imprescindível no aprimoramento do trabalho do professor, relevante na constituição de sua identidade e de atribuição de determinadas características da sua profissionalidade.

Conforme Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 10),

[...] Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao longo da história de vida do professor e a sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a ideia de que o professor tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes.

---

<sup>11</sup> A constatação refere-se, entre outras, às informações coletadas na pesquisa de campo.

Freitas (2002), em seu estudo sobre as políticas de formação de professores do início deste século, apresentou uma análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, que identifica nesse documento pontos relevantes quanto a implementação de políticas que reforçam a tese de “certificação de competências”<sup>12</sup> e da responsabilização do professor:

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p. 154).

No tocante à responsabilidade do professor em buscar aperfeiçoar-se constantemente, chama-se a atenção à reflexão sobre esse enfoque do autor, no sentido de se posicionar contrariamente às perspectivas que se apresentam com o intuito de destituir as instituições mantenedoras de suas responsabilidades, quanto à formação continuada de professores, delegando a estes, exclusivamente, o encargo por sua formação.

Ao abordar a problemática da formação continuada, foram expostos diversos posicionamentos quanto à definição deste conceito. Entre divergências e concordâncias relativas a esse tipo formação, há valorização e reconhecimento desses processos que tendem ao constante aperfeiçoamento do profissional de educação, tendo em vista as limitações decorrentes da formação inicial e demais aspectos próprios da natureza do trabalho escolar.

## **1.2 Formação continuada e sua relação com a prática pedagógica e o trabalho docente**

Inúmeros debates atuais na área da educação apontam a formação continuada como componente essencial para a qualificação do trabalho docente. Qualificação que está impregnada de objetivos quanto à própria natureza do trabalho desenvolvido na escola. Como sabe-se, há um evidente e aparente esclarecimento quanto à necessidade de constante aperfeiçoamento dos profissionais da educação, tanto em esferas mais

---

<sup>12</sup> Freitas (2002, p. 136) sublinha que “a criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério”.

abrangentes, como o âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito restrito ao contexto das escolas, todos apontam a imperativa demanda de melhoramento na qualidade do ensino oferecido pela escola.

No que diz respeito à melhoria do ensino, Pinto, Barreiro e Silveira (2010) apontam para a conceituação da formação continuada de professores:

Embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las (PINTO, BARREIRO e SILVEIRA, 2010, p. 10).

As práticas de formação de professores, comumente vivenciadas nos sistemas de ensino, vislumbrando a formação continuada, apresentam-se, de acordo com Marin (2000), “quase sempre em decisões e pacotes prontos, impostos a toda a rede escolar de cima para baixo” (MARIN, 2000, p. 16). A ideia defendida pela autora tem como enfoque a participação do professor na tomada de decisões em relação às alterações no ensino, por meio de processos de reflexão sobre o seu trabalho e as condições no qual acontece. Convém apreender que, sobre todo o processo acontece um movimento gerado pela atuação dos sujeitos, bem como, há além das relações internas na instituição, relações de poder internas e externas, concepções individuais dos sujeitos e todo contexto socioeconômico da comunidade escolar.

Dessa forma, acredita-se em uma proposta cujo desdobramento tenha a participação de ambas as instâncias (professores e sistemas e/ou instituições de ensino), por meio de um processo que considere o conhecimento e as práticas dos professores e que a partir desse reconhecimento, identifique necessidades, promova a reflexão e a formação do docente.

Assim, qualquer discussão que envolva a educação, de modo geral, e em particular uma instituição escolar e seu movimento de transformação, deve situar historicamente e considerar o contexto em que se realiza. Nesse sentido, ao observar as características da formação continuada paralela às práticas pedagógicas, Porto (2000, p. 18) destaca que: “[...] não há formação/prática definitiva: mas sim um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido, reorientado, reavaliado, uma vez que a dialética é fundamentada, inquisidora”.

Em consonância com essa apreciação e por reconhecer a relação direta entre a formação continuada do professor e a sua atuação, estudos e pesquisas já desenvolvidas apontam para elementos da relevância desse processo. Nessa perspectiva, André (2010, p. 179), ao debater a formação de professores e sua constituição como campo de estudos, constatou que os pesquisadores têm buscado vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, demonstrando um avanço em relação às pesquisas anteriormente realizadas nesta área.

No âmbito da formação continuada e das práticas pedagógicas, como processo reflexivo, Porto (2000, p. 19) afirma que sua significativa contribuição reside na “inovação perante as formas convencionais”. A perspectiva reflexiva apresenta-se, desse modo, como uma das alternativas de unificação entre formação e prática pedagógica. Conforme assinala Porto (2000), há situações com as quais o professor se defronta que exigem respostas que sejam forjadas no contexto em que emergem, ponderando, com isso, que:

Refuto, pois, a possibilidade de um conhecimento profissional, preexistente adequado a toda a situação, indistintamente. Uma nova situação pedagógica implica que o professor investigue, compare, decida – reflexão-na-ação – construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando, para além do conhecimento posto à disposição pela racionalidade técnica (PORTO, 2000, p. 21).

Desse modo, quando se pensa no caráter qualitativo desses processos formativos, do ponto de vista apresentado acima pela autora, seja na perspectiva inovadora, reflexiva ou dialética, compreende-se que há uma contribuição para o desenvolvimento da qualidade do trabalho docente.

Por trabalho docente<sup>13</sup>, entende-se, conforme aponta Marin (2005), que esse

[...] se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerando este nas suas mais variadas dimensões de análise (MARIN, 2005, p. 37).

---

<sup>13</sup>Assinala-se, também, a perspectiva de Tardif e Lessard (2007), que coloca o trabalho docente como um âmbito específico de trabalho que consiste na interação com o seu objeto de trabalho que é outro ser humano, e por conta dessa interação desencadeia ações e reflexões sobre a prática.

Nessa perspectiva de análise, podemos considerar aspectos que envolvem desde a formação inicial do professor, ações de ensino em sala de aula (nas mais diversas instâncias), atribuições burocráticas a nível de escola e sistema de ensino, formação continuada, até as constantes re(significações) e atribuições que a profissão enfrenta e agrega.

Porto (2000, p. 32) põe em evidência a “indissociabilidade entre formação continuada e prática pedagógica”, e, conforme elementos presentes na experiência pesquisada, observa-se que se tornam processos complementares, ou seja, aspectos das práticas pedagógicas (quanto às necessidades percebidas, avanços e entraves) constituem objeto de análise nos momentos de formação, enquanto que os subsídios teóricos formativos ajudam a compor novas práticas e novas problematizações. Nesse sentido, Porto (2000) aponta que:

[...] a formação é o processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam. Deixa, portanto, a formação continuada de ser simplesmente a complementação da inicial (PORTO, 2000, p. 32).

Por conseguinte, o aprendizado do professor enquanto sujeito que reflete sobre seu trabalho, não pode desvinculá-lo do contexto sociopolítico. Garrido, Pimenta e Moura (2000), em seu texto que focaliza a formação na perspectiva colaborativa em consonância com a profissão do professor e sua redefinição, propõe um novo desenho para a formação do professor, com base em uma reflexão que perpassa todos os momentos (antes, durante e depois) da atuação docente. Na perspectiva destes autores, a formação não pode ser compreendida apenas como um processo de aperfeiçoamento profissional, mas quão grandemente uma ação que vise a transformação da cultura escolar e as práticas pedagógicas convencionais<sup>14</sup>.

Quanto aos aspectos transformados pela formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores, destacamos a composição de posicionamentos que

---

<sup>14</sup> Quando cita-se as práticas pedagógicas convencionais, tem-se como evocação todas as construções e re (construções) que se deram ao longo da história da educação. Referindo-se às concepções que nortearam as práticas pedagógicas em diferentes períodos históricos que deixaram legados à educação escolar, marcando os papéis de: aluno, professor e conhecimento nesse âmbito. Sem retomar as discussões em relação às concepções pedagógicas, apenas busca-se distinguir tais concepções considerando-as genericamente: Pedagogia Tradicional, Escolanovismo, Tecnicismo, Crítico-reprodutivismo e Pedagogia Histórico-Crítica, amparando com os estudos formulados por Saviani (1980, 1994), os quais ajudam a compreender diferentes posturas do professor frente aos desafios da docência.

reafirmam a autonomia, integridade e responsabilidade que, na perspectiva de Popkewitz (1995):

É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores (POPKEWITZ, 1995, p. 40).

Ressaltamos, nesse sentido, a afirmação de André e Pesce (2012):

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do perfil do profissional que se pretende formar (ANDRÉ e PESCE, 2012, p. 41)

Identifica-se nestas considerações características que, embora apontadas pelas autoras voltadas à formação inicial, possuem propriedades inerentes à formação continuada. Tanto na literatura reconhecida, como nas declarações coletadas no curso desta pesquisa, há constatações que indicam o caráter dinâmico, tanto do conhecimento escolar, quanto dos conhecimentos relativos às ações dos professores, saberes estes que são construídos na experiência docente.

Como resposta à má qualidade conferida à configuração da formação inicial e suas implicações sentidas anos mais tarde em função da precarização da formação, Porto (2000) apresenta, em seu debate, questões que indicam reivindicações pela preparação mais adequada dos profissionais da educação. A autora considera:

Que a **formação continuada** é importante condição de mudança das **práticas pedagógicas** entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e [...] em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15, grifos nossos).

A formação continuada de professores, é, portanto, parte integrante do trabalho docente e uma das condições para sua qualificação. Nesse sentido, destaca-se que compreender a natureza do trabalho docente, abrange, além dos aspectos pedagógicos,

do conhecimento como instrumento deste trabalho, da relação entre os sujeitos no contexto escolar, a apreensão da ideia, a priori, da escola como local de trabalho e da sua relação com o contexto socioeconômico.

Como a prática pedagógica ou educativa está associada à formação continuada de professores, isto é, ao trabalho do professor como um todo, a reflexão que aborda o trabalho docente no bojo da sociedade capitalista traz implicações marcadas pelas análises acerca dos diferentes níveis de sua exploração e precarização.

Sacristàn (1999, p. 68) chama atenção para a forma como tem se colocado o papel do professor com relação a sua prática educativa, e assinala que:

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, a ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes.

Na sequência desta análise, o autor afirma que é necessário alargar o conceito de prática, uma vez que esta não se reduz a ação dos professores. Nesse sentido, lança mão de um sistema de práticas presente na dinâmica da vida escolar como um todo, ao qual denomina “Sistema de práticas aninhadas (SACRISTÀN, 1999, p. 68)”.

Nesse sistema de práticas aninhadas, Sacristàn (1999, p. 68-76) destaca três tipos de práticas: 1 - as práticas pedagógicas de caráter antropológico: embora a escolarização implique uma certa forma social característica de organizar a educação, há uma certa continuidade com a prática de criar os filhos e com as relações sociais extraescolares, historicamente anteriores ao fenômeno da escolarização; 2 - a prática institucionalizada: a exigência do posto de trabalho, pelo qual o papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas, que têm muito a ver com as relações específicas que foram se estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores. Outro elemento é a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialista e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, que constituem fatores da desprofissionalização do professorado; 3 - Práticas concorrentes: trata-se de práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar exercem grande influência sobre a própria atividade técnica dos professores.

As relações de trabalho que se dão na sociedade capitalista, demonstram, contudo, que nesse modelo de organização há a expropriação da essência humana advinda do trabalho. O capital se estabelece como uma relação social constituída a partir da exploração do trabalho, da subordinação do trabalho, cuja finalidade resume-se ao lucro (ANTUNES, 2000).

Esses aspectos relacionados estão vinculados às relações de trabalho de forma mais abrangente. Dentre as transformações impostas pelo capitalismo às relações de trabalho, situa-se, ainda, o caráter da divisão do trabalho. O vínculo entre o trabalho e a composição da vida social e política, acaba por adentrar e passa a ser um elemento constitutivo dos processos de ensino, especialmente no que se refere a educação institucionalizada.

Adentram à instituição escolar, consolidadas no regime capitalista, práticas que são próprias do caráter produtivo na sociedade capitalista. Kuenzer (2002) destaca a fragmentação como o fundamento do tipo de trabalho nessa sociedade e a consequente separação entre atividade teórica e prática. A autora assinala que :

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social (KUENZER, 2002, p. 79).<sup>15</sup>

Nesse sentido, destaca-se que o tipo de trabalho na sociedade capitalista influencia os processos de natureza pedagógica. A escola reproduz, portanto, a ordem social na qual está inserida, o que influencia as características do trabalho escolar, que são demandadas pela organização das formas de produção que exigem a formação de sujeitos com perfil adequado. Para Kuenzer (2002, p. 84-85), essas características estão representadas pela “dualidade estrutural; a fragmentação curricular; o plano de cargos e salários (observando a rígida contratação de profissionais por áreas, funções e cargas horárias previamente estabelecidas); a fragmentação do trabalho dos pedagogos”

A relação entre trabalho e educação, aqui abordada, através do viés das distinções presentes no sistema de produção, mostra uma significação do trabalho, que foi sendo constituída ao longo da história da humanidade.

---

<sup>15</sup> Kuenzer alerta para a influência das teorias que visam regular o modo de produção, como, por exemplo, o Toyotismo, exigem uma determinada organização do mundo da produção e, na medida em que ganham maior abrangência, embasam a construção de tendências pedagógicas na atualidade.

Mesmo que a prática humana se constitua em uma prática alienada, ainda assim pode-se concebê-la enquanto práxis, o que alguns pensadores defendem que a práxis é a atividade transformadora do ser humano que, por meio desta ação – trabalho – transforma a natureza e a si próprio (MARX, 2004).<sup>16</sup> Atividade humana torna-se material e transformadora.

De fato, o ser humano é um produto do meio, mas ele também é ativo e também modifica o meio, ou seja, não é determinado unilateralmente; são sujeitos ativos, pois colocam algo de si no conhecimento e na ação desenvolvida. Na mudança do meio e do ser humano, há uma relação de interdependência, pois não é possível transformar o meio sem que o ser humano também já transformado.

Gramsci (2000), chama atenção para o fato de que todos os seres humanos são filósofos, pois todos têm uma concepção de mundo. Ele aponta que “somos sempre homens massa, homens coletivos (GRAMSCI, 2000, p. 94)”, e ainda que façamos parte de uma estrutura de trabalho alienado, pensamos. No entanto, deve-se observar a questão acerca de qual filosofia/concepção de mundo é essa e, a partir desta reflexão, desvendar os objetivos inerentes à educação, bem como, propor estratégias de ação tendo em vista novas finalidades.

Para avançar no sentido de propor uma educação que possibilite condições para a práxis transformadora, demanda compreender que a práxis consiste em uma ação que pressupõe reflexão que deve estar embasada teoricamente, para compreender as leis que comportam a contradição inerente à sociedade capitalista.

### **1.3 Formação continuada centrada na escola**

Ao abordar a questão da formação continuada centrada na escola, assinala-se que a reorganização das práticas pedagógicas funda uma intervenção na realidade desse contexto. A instituição escolar, por sua vez, advém de uma construção histórica: de relações entre sujeitos, relações de trabalho, consolidação de práticas escolares (didáticas, pedagógicas e curriculares) que são, sobretudo, componentes de um contexto

---

<sup>16</sup>Conforme Marx (2004, p. 36), "antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza".

social mais amplo. O fenômeno educativo, nessa acepção, não pode ser discutido ou compreendido em si mesmo.

A pauta desses processos formativos, que consideram possibilidade da escola como *locus* de formação, tem como abordagem inicial o conhecimento e as problemáticas trazidas pelos docentes de sua realidade escolar. Entre outros, destaca-se as contribuições de estudos para o avanço deste debate, como: Brzezinski (2008); Marin (2000); Porto (2000); Mizukami (1999); André (2010), que apontam a formação continuada de professores como processo que acontece enquanto se dão as práticas educativas na escola.

A palavra formação, etimologicamente, tem origem latina, sendo definida enquanto “ato, efeito ou modo de formar” (FERREIRA, 2009, p. 413). Na perspectiva de Brzezinski (2008)<sup>17</sup>, esta é uma palavra passível de inúmeras interpretações, contudo, no tocante a abordagem da formação de professores, a concepção de formação explicitada pela autora, a qual tomamos como referência, evidencia a formação docente enquanto práxis. Ou seja, refere-se a um processo que articule teoria e prática, que envolva os saberes constituídos no espaço de trabalho e as indicações provenientes de estudos e pesquisas que são feitas na área.

Na abordagem que considera a formação continuada sob um enfoque de “processo crítico-dialético” apontam-se diversos elementos que caracterizam essa como uma proposta com enfoque coletivo. Esses elementos constituem-se na promoção de estratégias de trocas de saberes entre os professores e de resgate da dimensão coletiva e institucional do trabalho desenvolvido na escola, pelo desenvolvimento de ações coletivas e decisões compartilhadas, como também, o de relacionar os processos de educação continuada aos esforços conjuntos da escola (CARVALHO, SIMÕES, 2002).

De acordo com Marin (2000), destaca-se o potencial formativo quando se busca formar um coletivo escolar através do processo de formação continuada, e, sobretudo, as possibilidades de mudança na relação com a formação do educando que passa a ser concebida, também, em função da formação continuada:

Consideramos de fundamental importância à construção, discussão e partilha entre todos os envolvidos na vida da unidade escolar, de um projeto pedagógico que expresse e operacionalize concepção e proposta educacionais mais amplas, a partir das quais se possa: a)

---

<sup>17</sup> Brzezinski (2008) realiza estudo acerca das concepções de formação inicial e continuada de professores e o profissionalismo docente.

explicitar o que se quer atingir com o trabalho pedagógico e por que; b) definir o perfil de cidadão a ser formado; c) ter claras as dificuldades e limitações, bem como as possibilidades da escola; d) definir como e com quais conteúdos trabalhar; e) estabelecer o papel de cada profissional na consecução dos objetivos e efetivação do projeto (p. 16).

Os movimentos relativos à formação continuada de professores, conforme estudos de Porto (2000, p. 26) apontam que:

[...] a possibilidade da auto formação realizada no contexto escolar – considerada como espaço estimulador da investigação, da criticidade: condições ou características essenciais da formação prática pedagógica dialética, reflexiva, inovadora, entendendo-se que a mudança não ocorre por força de um estudo legal.

Na mesma perspectiva, Porto (2000) explica que um dos aspectos inerentes às perspectivas inovadoras de formação continuada e às práticas pedagógicas, diz respeito ao investimento “na escola e no professor como agentes inovadores de mudança (p. 25)”. Nessa acepção, a inovação não se caracteriza como a aplicação de conhecimento produzido fora da escola é alheio à experiência do professor.

Em Gatti, Barreto e André (2011), encontram-se proposições acerca da formação continuada que nos remetem à necessidade formativa da escola e os diferentes enfoques que deve abarcar:

[...] para que a formação continuada possa, de fato, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes: a) fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado; b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades; c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado; d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem. Essas condições implicam abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários de *experts* acadêmicos, para voltá-las a modalidades em que os docentes tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 196)

Canário (2005) expressa uma abordagem crítica sobre as formas como a formação continuada é implementada, em especial as iniciativas que privilegiam a

escola como lugar de formação<sup>18</sup>. Ele ressalta o início da década de 70 como marco histórico para a emergência de debates e estratégias acerca da formação contínua centrada na escola. Para tal análise, o autor remonta o contexto da década de 1970 em Portugal, como o período da emergência de estudos e experiências sobre a formação centrada na escola, a partir da implementação de projetos de formação com base nos Centros de Formação das Associações de Escolas.

Conforme análise realizada por Canário (2005), a partir da experiência de participação e acompanhamento no processo de implementação desta modalidade de formação, alerta sobre questões implícitas no processo. Uma das advertências diz respeito à focalização do professor como responsável, quase exclusivo pela formação: “[...] o Ministério passou a ter o direito de exigir aos professores que livremente sejam obrigados a escolher e frequentar ações de formação (CANÁRIO, 2005, p. 135)”<sup>19</sup>. Essa constatação, marca o que o autor chama de passagem de um modelo pretendido de valorização da profissão docente para uma possível visão de formação como requisito para empregabilidade.

Para além das práticas de formação continuada centrada na creditação para progressão na carreira, e do academicismo na formação docente, “em que se valoriza a aquisição de saberes e não a sua construção pelos professores” (CACHAPUZ, 2003, p.451), a experiência pesquisada articula-se a partir dos saberes advindos dos conhecimentos construídos pelo professor, mediante suas práticas pedagógicas na escola.

Ao destacar a construção de competências no contexto de trabalho, Canário (2006, p. 65) afirma que, “enquanto as qualificações são suscetíveis de acumulação, as competências, que não podem ser armazenadas, mas só produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho”. Nesse sentido, a competência é uma das construções relativas à formação continuada centrada na escola, enquanto estratégia de formação continuada para professores, uma vez que a escola é o ambiente no qual se dá efetivamente a atuação docente, constituindo-se também como um local de socialização dos saberes profissionais construídos.

---

<sup>18</sup> No curso dessa análise, Canário (2005) elenca diversos problemas intrínsecos ao trabalho docente e que se pretende que sejam enfrentados e em alguma medida resolvidos pela formação continuada: a melhoria do funcionamento das escolas; melhoria do desempenho profissional dos professores; valorização da profissão docente e o acréscimo de oportunidades.

<sup>19</sup> Entre outros contrapontos, o autor destaca que “os professores passam a ser avaliados mais pela formação que frequentam e menos por aquilo que efetivamente fazem em termos profissionais, o seu controle sobre o processo de produção da profissão esbate-se ou tende mesmo a desaparecer (CANÁRIO, 2005, p. 135).

Canário (2006) destaca um debate intitulado “Construir competências em contexto de trabalho”, momento em que busca diferenciar a qualificação (do professor) através da obtenção de títulos e da aquisição prévia de saberes. O sentido atribuído à competência vincula-se à necessidade que move o docente para a qualificação no contexto de trabalho. Conforme Canário (2006, p. 65):

[...] é justamente por serem da ordem do “saber mobilizar” que as competências não são independentes de sujeitos e de contextos concretos, o que determina que se lhes negue um caráter de universalidade e que não encarem como atributos de que os sujeitos seriam portadores.

Ao mesmo tempo, aponta-se a visão de Popkewitz (1995, p. 41), quando lança mão de uma reflexão acerca das disposições associadas à formação envolvendo a noção de competência:

A formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando a orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as fronteiras da responsabilidade dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por «gestão da sala de aula». [Grifos do autor]

Observa-se os cuidados que devem ser tomados nessa prática. Se de um lado ela é capaz de contribuir na construção da autonomia referente ao desenvolvimento do trabalho, por outro é possível cair na armadilha a falta de controle sobre o trabalho e seus resultados, a conhecida e temida “alienação do trabalho”.

Essas contradições que permeiam a situação do trabalho docente e cuja superação é pretendida, pode ser ampliada ainda mais de acordo com o modelo de formação que se aplica. Pode-se considerar, dessa maneira, que a formação, mediante uma continuidade, e que leva em conta o contexto no qual se desenvolve, promove processos que permitem aos professores (re)pensar seus saberes, associando teoria e prática.

## **II – A ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEK EM MOVIMENTO**

Apresenta-se neste momento dados e análises, com o objetivo de debater, de forma específica, as características da Escola Municipal Juscelino Kubitschek e seu movimento particular de reflexão contínua do projeto pedagógico.

Primeiramente, descrevem-se aspectos históricos de constituição da escola, quadro discente, docente e algumas das implicações que estas características têm na formação continuada e na prática pedagógica. Na sequência, busca-se elencar alguns dos motivadores da reorganização nas práticas pedagógicas. Concluindo, destacam-se aspectos que caracterizam o processo colaborativo entre Universidade e escola. Compreendendo a Universidade como instituição dedicada à produção de conhecimento e com o compromisso de estabelecer uma relação mais estreita com a sociedade, refletindo acerca do processo de formação continuada desenvolvido com a escola.

Nessa perspectiva, as práticas dos professores foram tomadas como objeto de estudo com a finalidade de promover reflexão e mudança. Mediante o movimento de assessoria pedagógica da Universidade, o processo visa romper com a prática de formação continuada de caráter pontual e esporádico, cujas dinâmicas inviabilizam o estudo das próprias práticas pelos professores e são dissociadas de seu envolvimento.

### **2.1 A Escola Municipal Juscelino Kubitschek**

A Escola Municipal Juscelino Kubitschek, localizada na Vila Rio Tuna, na zona rural do município de Francisco Beltrão/PR, atende educandos da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Faz parte de um cenário particular de organização de rede municipal de ensino de Francisco Beltrão. No município de Francisco Beltrão há cinco escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que atendem o público que abrange todos os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Anteriormente à década de 1980, era denominada de Escola Municipal D. João VI<sup>20</sup>. Entretanto, com a resolução nº 2859/81 de 30/12/1981, houve a implementação do Ensino Fundamental e a mudança do nome para Escola Municipal Juscelino Kubitschek. A autorização para o atendimento das turmas de Educação Infantil ocorreu no ano de 1997, com a Resolução nº. 2.186/97. A partir deste período, foram estabelecidos também horários e números de turmas tais como se encontram organizadas atualmente, com 10 turmas e aproximadamente 120 estudantes<sup>21</sup>.

No início da década de 1990, o cenário educacional que envolvia as escolas localizadas em áreas rurais passou por transformações devido ao processo de nuclearização das escolas do campo. A escola Juscelino Kubitschek tornou-se um dos cinco núcleos de educação do campo do município, agrupando educandos vindos de diversas comunidades: Rio Tuna, Divisor, Linha Hobold, Rio Pedreiro, Rio Pedreirinho, Linha Martini, Linha União, Rio do Mato, Cabeceira do Rio Tuna e Bairro Jardim Virginia<sup>22</sup>.

Na atualidade são sete escolas localizadas no perímetro rural do município. Dessas, cinco instituições atendem as etapas de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. As demais atendem apenas a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, tendo os Anos Finais do Ensino Fundamental nestas escolas passado pelo processo de estadualização.

A escola possui uma estrutura física restrita, com quatro salas de aula, uma sala dos professores, secretaria com a sala da direção conjugadas, cozinha, cinco banheiros, laboratório de informática, saguão, biblioteca e quadra de esportes coberta. Trata-se de um prédio<sup>23</sup> que carece de diversos ajustes, incluindo acessibilidade. No período vespertino, turno em que há seis turmas, são utilizadas duas salas pertencentes ao prédio que seria para uso do posto de saúde comunitário.

---

<sup>20</sup> Informações obtidas através de consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola.

<sup>21</sup> Aponta-se esse número que representa a média (atual) anual de alunos, pois há uma considerável oscilação na quantidade de matrículas ao longo do período letivo, devido à mudança constante das residências das famílias que trabalham nas propriedades rurais circunvizinhas. Há nessa região do município proprietários de aviários (vinculados às empresas Sadia e Galha Azul) que empregam famílias para trabalhar nas propriedades e cuja rotatividade implica na situação de matrículas da escola.

<sup>22</sup> Dados referentes às famílias dos educandos que frequentam a escola, obtidas por meio de pesquisa realizada pela escola em parceria com estagiários da UTFPR – Campus de Dois Vizinhos, vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática e Ciências Agrárias.

<sup>23</sup> Há alguns anos, no entanto, a escola vem pleiteando a construção de uma escola nova, em um espaço maior e melhores condições de trabalho e acolhimento de todo o grupo escolar, está previsto para o ano de 2015 o início dessa construção. Sem a pretensão de alongar esse debate, destaca-se apenas a relevância dessa conquista para o fortalecimento da escola, uma vez que no ano 2009 a escola enfrentou e resistiu a um processo de tentativa de fechamento.

**IMAGEM 1:** Escola Municipal Juscelino Kubitschek

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A participação da comunidade nas atividades escolares acontece em algumas situações específicas, como eventos (noites culturais, festa junina), reuniões de pais, reuniões da Associação de Pais e Mestres (APMF) e conselhos de classes, com exceção das interações individuais com as famílias que acompanham a vida escolar dos filhos com maior frequência.

O corpo discente é formado em sua maioria por filhos de agricultores. Parte das famílias são proprietárias das terras, predominando as pequenas propriedades de agricultura familiar. Outra parcela são funcionários em outras propriedades com produção avícola, suína e leiteira ou, ainda, arrendatários.

O corpo docente permanente<sup>24</sup> da escola é formado por treze professores (incluindo direção e coordenação pedagógica), com distintos vínculos de trabalho: aqueles que pertencem ao quadro próprio do magistério municipal; outros contratados por Processo Seletivo Simplificado, regido pela CLT; e, ainda, aqueles contratados porque possuem vínculo como educandos de graduação e pós-graduação, denominados estagiários, cujo contrato é regido pelo Centro de Incentivo à União Escolar-Empresa-CIUNEM.

Vale ressaltar que desses treze professores, sete trabalham nas turmas dos Anos Finais, e destes, apenas três têm formação específica na disciplina que lecionam (cerca

<sup>24</sup> Trata-se do número mínimo necessário de professores para atender a todas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, turmas dos anos iniciais e as disciplinas de Arte, Literatura, Inglês e Educação Física também nos anos iniciais do ensino fundamental, além da direção escola e coordenação pedagógica. Considerando que alguns professores trabalham mais de uma disciplina, assumem atividades como o reforço escolar, oferecido em turno contrário ao que o educando está matriculado.

de 43% dos professores). O restante dos professores (aproximadamente 57%) possui formação diferente<sup>25</sup> da área em que atuam e dois destes professores trabalham com duas disciplinas distintas. Entretanto, nos Anos Iniciais todos os professores possuem formação exigida para atuar nesse nível de ensino, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)<sup>26</sup>.

O quadro de funcionários da escola conta com duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais e uma merendeira.

Serão representadas a seguir as características da formação e das condições profissionais referentes aos professores que atuam (ou atuaram) na escola Juscelino Kubitschek no biênio 2013/2014.

No quadro abaixo, apresentam-se informações sobre a atuação docente como: a disciplina e turma; tipo de vínculo com a rede municipal e carga horária de trabalho na escola; o tempo total de atuação no magistério e o tempo de docência nessa escola. No âmbito da formação do professor descreveremos: a formação de nível médio, curso de graduação e curso de especialização, cada qual com seu respectivo ano de conclusão; tipo de instituição (pública ou privada) e se ocorreu na modalidade presencial, semipresencial ou a distância.

---

<sup>25</sup> São em geral professores licenciados em Pedagogia e que, devido à indisponibilidade de profissionais com formação específica para as disciplinas na rede, são conduzidos a desempenhar estas funções.

<sup>26</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.37)

**QUADRO 1:** Professores que atuaram na escola nos anos de 2013 e 2014

PROFESSOR	DISCIPLINA/SÉRIE	VÍNCULO/CARGA HORÁRIA**	ENSINO MÉDIO	ANO	GRADUAÇÃO	ANO	ESPECIALIZAÇÃO	AN O	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA ESCOLA J.K.
P – 1	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	EFETIVA 40 HORAS	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE MAGISTÉRIO	1990	BACHAREL EM GEOGRAFIA (PARTICULAR- PRESENCIAL)	1993	SUPERVISÃO ESCOLAR (PARTICULAR)	2000	22 ANOS	21 ANOS
P – 2	HISTÓRIA E LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 40 HORAS	PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO	2000	LICENCIATURA EM HISTÓRIA (PARTICULAR- PRESENCIAL)	2004	HISTÓRIA DO BRASIL (PARTICULAR)	2006	14 ANOS	6 ANOS
P – 3	DRS – ARTE – GEOGRAFIA ANOS INICIAIS	PROFESSOR PSS 40 HORAS	ENSINO REGULAR	2005	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PRESENCIAL – PARTICULAR)	2012	EDUCAÇÃO ESPECIAL (PARTICULAR)	2013	4 ANOS	1 ANO
P – 4	LÍNGUA PORTUGUESA ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 20 HORAS AJT 20 HORAS	PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO		NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS – LICENCIATURA (SEMI-PRESENCIAL - PÚBLICA)	2003	ARTE TERAPIA (PARTICULAR)	2006	37 ANOS	17 ANOS
P – 5	CIÊNCIAS ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 40 HORAS	TÉCNICO EM CONTABILIDADE	1998	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PARTICULAR- PRESENCIAL)	2006	PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL (PARTICULAR)	2007	9 ANOS	9 ANOS
P – 6	EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	REGULAR	2005	LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	*	*	1 ANO	1 ANO
P – 7	ANOS INICIAIS	EFETIVA 20 HORAS	REGULAR		LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PRESENCIAL- PARTICULAR)	2009	*	*	3 ANOS	1 ANO
					CURSANDO LICENCIATURA EM HISTÓRIA(PRESENCIAL - PARTICULAR)	2014				
P – 8	ANOS FINAIS - GEOGRAFIA	ESTATUTÁRIO 20 HORAS	MAGISTÉRIO (NORMAL COLEGIAL)	197	BACHAREL EM GEOGRAFIA (PARTICULAR)	1991	GESTÃO ESCOLAR (PARTICULAR)	2000	36 ANOS	2 ANOS
P – 9	ANOS FINAIS: DRS – ARTE ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 40 HORAS	MAGISTÉRIO (PÚBLICO)		LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PÚBLICO- PRESENCIAL)	2008	- GESTÃO POLÍTICO- PEDAGÓGICA ESCOLAR.	2010 2012	6 ANOS	3 ANOS

							(PARTICULAR) - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (PÚBLICA)			
P – 10	MATEMÁTICA ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 40 HORAS	REGULAR	2003	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PÚBLICA- PRESENCIAL)	2008	GESTÃO POLÍTICO- PEDAGÓGICA ESCOLAR	2010	7 ANOS	5 ANOS
P – 11	DIREÇÃO	ESTATUTÁRIO 20 HORAS AJT 20 HORAS	MAGISTÉRIO	1980	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PÚBLICO – PRESENCIAL)	2000	GESTÃO INSTITUCIONAL (PÚBLICO – PRESENCIAL)  EDUCAÇÃO DO CAMPO (PÚBLICA)	2001	34 ANOS	14 ANOS
P – 12	ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 20 HORAS	REGULAR	2002	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PÚBLICO – PRESENCIAL)	2007	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA INSTITUCIONAL (PARTICULAR) -EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (PÚBLICA)	2008  2012	7 ANOS	2 ANOS
P – 13	ANOS INICIAIS	ESTATUTÁRIO 40 HORAS	MAGISTÉRIO	1991	BACHAREL EM GEOGRAFIA (PÚBLICA- PRESENCIAL)	1996	PEDAGOGIA ESCOLAR	2002	23 ANOS	2 ANOS
P – 14	ANOS INICIAIS	PROFESSOR PSS	REGULAR	2001	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PARTICULAR- PRESENCIAL)	2008	**	**	10 ANOS	1 ANO
P – 15	ANOS FINAIS	ESTATUTÁRIO 20 HORAS	REGULAR	1980	LICENCIATURA E EDUCAÇÃO FÍSICA (PARTICULAR – PRESENCIAL)	1997	METODOLOGIA DO ENSINO E TREINAMENTO DESPORTIVO (PRIVADA – PRESENCIAL)  EDUCAÇÃO INCLUSIVA	1998  2007	**	**
P – 16	ANOS FINAIS – LITERATURA ANOS INICIAIS	PROFESSOR PSS 40 HORAS	REGULAR	2006	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PRESENCIAL- PARTICULAR)	2010	*	*	**	4 MESES

					LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA(PRESENCIAL - PARTICULAR)	2013				
P - 17	ANOS FINAIS – LITERATURA E REFORÇO ANOS INICIAIS – REFORÇO	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	MAGISTÉRIO	**	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PÚBLICO- PRESENCIAL)	2013	*	*	**	5 MESES
P - 18	ANOS INICIAIS	20 HORAS PROFESSOR PSS	MAGISTÉRIO	2004	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – CURSANDO (PARTICULAR – SEMIPRESENCIAL)	*	*	*	**	6 MESES
P - 19	ANOS INICIAIS - RECREAÇÃO	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	REGULAR	2004	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CURSANDO (PARTICULAR- PRESENCIAL)	*	*	*	1 ANO	1 ANO
P - 20	ANOS INICIAIS – LITERATURA E REFORÇO ANOS FINAIS – LITERATURA	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	MAGISTÉRIO - CURSANDO	*	*	*	*	*	2 ANOS	2 ANOS
P - 21	ANOS FINAIS – EDUCAÇÃO FÍSICA	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	REGULAR	2004	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CURSANDO (PARTICULAR – PRESENCIAL)	*	*	*	2 ANOS	2 ANOS
P - 22	ANOS INICIAIS – ARTE E INGLÊS	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	MAGISTÉRIO	2013	LICENCIATURA EM LETRAS – CURSANDO (PARTICULAR – PRESENCIAL)	*	*	*	**	1 ANO
P - 23	ANOS INICIAIS – LITERATURA E REFORÇO ANOS FINAIS – LITERATURA	ESTAGIÁRIO – CIUNEM 30 HORAS	MAGISTÉRIO - CURSANDO	*	*	*	*	*	**	6 MESES

Fonte: Dados coletados a partir de consulta à documentação dos professores arquivada na escola.

\* O professor não possui a formação indicada ou não concluiu o curso.

\*\*Informação não obtida.

Comparando o número permanente de professores (treze) e a quantidade que passaram pela escola nesses dois anos, podemos destacar a rotatividade de professores no período. O caráter estável do vínculo estatutário facilita a permanência dos docentes na escola, diferentemente dos vínculos temporários que implicam na troca constante de professores, o que ocasiona uma dificuldade na implementação e avanço da proposta de reorganização das práticas pedagógicas, como mesmo se refere um sujeito entrevistado na pesquisa:

– [...] alternância de professores, a questão dos estagiários mesmo com o comprometimento que apresentam são muito temporários, permanecem pouco tempo, mas de forma geral o trabalho tem dado resultado apesar dessas questões (PROFESSOR P-6).<sup>27</sup>

Sampaio e Marin (2004) analisam a precarização do trabalho do professor e apontam que a rotatividade de professores tem relação direta com o currículo, segundo as autoras:

A precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola (SAMPAIO e MARIN, p. 1216).

Nessa perspectiva, Sampaio e Marin (2004) destacam em seu estudo algumas condições (facetas) que incidem na formação do quadro docente das escolas e implicam no desenvolvimento dos projetos pedagógicos por estas construídos:

[...] dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério (SAMPAIO e MARIN, p.1212).

No encadeamento desta reflexão, destaca-se a acepção marcada por Contreras (2012) a respeito das formas de trabalho assumidas no contexto da sociedade contemporânea e que são pensadas para o contexto escolar, fora dele, e a serviço da formação de um modelo de

---

<sup>27</sup> Utilizar-se-á esta forma de destaque em textos quando estes se referirem a depoimentos dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

sujeito apropriado as exigências do capital. Todavia, cabe destacar as importantes constatações a partir do debate da proletarização da categoria profissional dos professores:

[...]. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (p. 37).

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária (p. 38).

[...]. Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo este modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho (p. 38).<sup>28</sup>

Os pressupostos levantados pelo autor remetem a pensar acerca da experiência de rompimento com uma lógica de educação escolar, presente no contexto estudado, pela qual os professores são levados a construir uma reflexão sobre o trabalho, tomam consciência dos processos que o envolvem, estabelecendo uma relação mais autônoma em sua prática pedagógica e em seu processo de planejamento.

Nesse aspecto, dos dezoito professores que trabalharam na escola nesses dois anos, apenas seis (33%) permanecem desde o início do processo de formação no ano de 2010, e destes apenas quatro (22%) atuam diretamente em sala de aula. Esse fator implica em retomar, constantemente, aspectos da organização pedagógica da escola<sup>29</sup>.

Na perspectiva da análise das circunstâncias, destacam-se alguns aspectos apresentados em Mizukami (1999), cuja abordagem traz questões inerentes à escola pública

---

<sup>28</sup> Ainda conforme o autor: "Agora o trabalhador passa, a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência" (CONTRERAS, 2012, p 39 – grifos do autor).

<sup>29</sup> Pode-se apontar, este, como um dos entraves para a intensificação de diversos aspectos da proposta adotada pela escola: tanto na dificuldade de implementação dos encaminhamentos propostos, quanto no aprofundamento das análises teóricas, acerca da educação, que se pretende para os momentos de formação.

que dificultam o desenvolvimento de processos de formação e pesquisa, de caráter contínuo, devido às características de funcionamento das escolas. Estas se encontram associadas a inúmeros fatores:

Rotatividade de professores, dificuldades de relacionamento com as delegacias de ensino/diretorias regionais quanto a apoio aos projetos, processos de atribuição de aulas que causam dificuldades para a continuidade da pesquisa e das intervenções, níveis de formação do professorado (médio e superior), precariedade nas condições de trabalho, relações universidade-escola parceira, entre outros (MIZUKAMI, 2000, p. 6).

O projeto pedagógico desenvolvido na escola, a ser abordado a seguir, amparado na formação continuada em parceria com a universidade, por sua característica de continuidade, pressupõe um avanço na organização do trabalho docente através da mudança no planejamento e intensificação progressiva das atividades que envolvem ativamente a participação do educando. Nesse sentido, o caráter temporário de contratos e as condições de trabalho as quais são submetidos todos os professores, mas em particular àqueles sem vínculo efetivo, dificultam a permanência desses profissionais que se veem forçados a buscar melhores condições de trabalho.

## **2.2 A Escola e os motivadores para um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica**

A Escola Municipal Juscelino Kubitschek vivencia, desde o ano de 2010, um processo de reorganização das práticas pedagógicas, proposta amparada por uma ação de formação continuada em parceria com um grupo de docentes pesquisadores do curso de Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão<sup>30</sup>.

As características de continuidade, reflexão sobre a ação, troca de experiências e instrumentalização teórica com a participação do grupo de professores e gestores da escola,

---

<sup>30</sup> Estes docentes pesquisadores eram, no ano de 2010, integrantes do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Educadores de Escolas Públicas do Campo do Ensino Básico do Paraná”, vinculado ao Programa de Extensão Universitária Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI. Desde o ano de 2011 a parceria com a escola está vinculada ao Projeto de Extensão de Formação de Professores do Laboratório de Formação de Professores do Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas – RETLEE, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão.

estão articulados pelos “Momentos Coletivos”<sup>31</sup>, que possibilita uma série de encaminhamentos que objetivam, sobretudo, o melhoramento na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se a centralidade da formação continuada na construção da proposta inovadora que foi assumida pela escola. Considerando que a escola propõe novas formas de conceber a educação, compreende-se que “o núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo. Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação” (ARROYO, 2001, p.152.). Portanto, a reflexão sobre as práticas escolares não tem origem e designação apenas em pressupostos externos, pois possui também uma constituição orgânica na escola. Como expressa Saviani:

[...] a educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca, o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (SAVIANI, 2008, p. 93).

De acordo com Arroyo (2001), uma proposta inovadora somente se mantém mediante uma organização que permita ao grupo que pensa coletivamente a escola. Tão importante quanto ações assumidas individualmente para a efetivação de um processo de inovação, é o movimento gerado pela reflexão alcançada no tecido escolar. Conforme Arroyo (2001, p. 155):

A educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar. Aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito para com a dinâmica educativa que está acontecendo nas escolas e no tecido social e cultural.

Quando indica-se esta reflexão para pensar a prática pesquisada, sobretudo, pensa-se nas características do contexto da escola e nas condições que as possíveis transformações ou inovações nas práticas pedagógicas, que a formação continuada instituiu para alcançar a

---

<sup>31</sup> São chamados assim os encontros de formação continuada que têm como lócus a própria escola e ocorrem através da parceria entre Universidade e Escola. Esta prática será caracterizada e discutida mais adiante.

garantia do acesso ao saber sistematizado<sup>32</sup>, finalidade essa, vastamente explicitada nas discussões sobre a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, é um processo de possíveis inovações que incide sobre o modo como o currículo escolar ganha dimensões mais amplas, visto que:

A inovação educativa tenta tocar esse emaranhado, buscar suas virtualidades nesse campo de práticas, diálogos e rituais de que são agentes os sujeitos do ato educativo. Aí os professores, os alunos e as famílias se redescobrem e redescobrem a escola, reinventando os conteúdos. A escola passa a ser mais rica em saberes. A visão do currículo se alarga, incorpora novas dimensões (ARROYO, 2001, p. 161).

Nesse processo, a escola reflete sobre sua realidade que é também a reflexão sobre a educação pública, uma vez que a formação, nesses moldes, não pode se restringir a questões pontuais do contexto; deve abarcar e ter consciência de todo o complexo que caracteriza a escola dentro da realidade social mais ampla.

Movidos pela preocupação, que envolve em primeiro lugar a qualidade do ensino ofertado pela escola e que, conseqüentemente, irá refletir na formação dos sujeitos, buscaram-se diversas estratégias cujas potencialidades apontassem para a superação das práticas problemáticas de ensino e aprendizagem, não apenas no sentido material, mas, principalmente, de formação e constituição de processos e ações sistemáticas pelos docentes.

Essa iniciativa deve-se, sobretudo, à constatação de um quadro de problemas de ensino e aprendizagem na escola. Esse quadro mobilizou a equipe de professores, coordenação pedagógica e direção escolar para a discussão e análise de possibilidades, buscando alternativas, ou meios, pelos quais a escola pudesse superar tais dificuldades. Segundo dados coletados por meio das entrevistas, os motivadores estão diretamente relacionados a essa preocupação com a qualidade do ensino, conforme aponta um dos sujeitos da pesquisa:

– [...] então nós temos 200 dias de aula fazendo tudo do mesmo jeito, copiando e olhando no livro, achamos que isso não dá resultado. Temos resultado quando o professor chega bem preparado, com atividades pensadas a partir da realidade, da vida e da conversa com eles isso tem um resultado (PROFESSOR P-6).

---

<sup>32</sup> Conforme Saviani (2008, p. 75), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

A experiência pesquisada consiste em uma tentativa de superação de um processo de ensino ainda muito focado em práticas demasiadamente centralizadoras, nas quais o papel ativo no processo de ensino e aprendizagem centra-se na figura professor. Trata-se, desse modo, de um processo que coloca o educando em atitude passiva diante desse conhecimento escolar e da predominância de atividades, em sua totalidade, previamente estabelecidas, sem a participação ativa e cooperativa entre professores e educando nas mediações pedagógicas.

A grande dificuldade, por parte dos professores, advém da necessidade de relacionar o contexto dos sujeitos (estudantes) aos conteúdos curriculares e aos objetivos de ensino. Esta relação, amplamente debatida na área educacional, traz inúmeros conflitos à prática pedagógica, pois os professores não apresentam uma apreensão pedagógica de uma orientação teórico-metodológica que contemple tais proposições.

Esse movimento de reorganização das práticas pedagógicas na Escola Juscelino Kubitschek envolveu e envolve diversos âmbitos nessa instituição escolar, os quais caracterizam-se pelo: trabalho docente; processo ensino e aprendizagem; planejamento.

No âmbito do trabalho docente, distingue-se a proposição de que há a tentativa de viabilizar uma prática pedagógica que supere as limitações, amplamente debatidas, dos métodos convencionais de ensino. A superação destas condições, entretanto, não deve pressupor condições ainda mais agravantes da cisão entre teoria e prática, da culpabilização individual do professor e de todas as condições que perfazem o quadro de precarização do trabalho do professor.

No aspecto diretamente relacionado à prática pedagógica, aponta-se a não utilização de livros didáticos como uma ferramenta predominante no ensino, como um indicador do processo de autonomia<sup>33</sup> sendo construído na escola. Assim, a proposta curricular de referência da rede municipal de ensino passa a ser a norteadora das ações que são pensadas pelo professor, e não mais aquelas reproduzidas a partir da execução de um manual (livro didático ou apostila). Conforme assinala Sampaio e Marin (2004):

Nesse cruzamento de fatores é que as intervenções centradas no currículo ou na organização do processo de escolarização com efeitos que atingem o currículo podem ser compreendidas e discutidas, seguindo-se o fio de seu eixo principal e os seus desdobramentos sobre as práticas. Frequentemente, o

---

<sup>33</sup>Para Popkewitz (1995, p. 39), na contextualização histórica e social que realiza do termo *profissão*, destaca as condições utilizadas para definir “profissão”: “A autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre as remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão”.

eixo central de propostas com foco no currículo sustenta-se na organização do ensino, desdobrando-se em reflexos sobre a aprendizagem dos alunos, e as propostas centradas na organização mais ampla têm como foco e eixo a aprendizagem e os resultados, por parte dos alunos, tendo reflexos no processo de ensino, ou seja, na organização da prática docente (SAMPAIO e MARIN, p.1217).

No processo ensino e aprendizagem, enfatiza-se a responsabilidade que a escola assumiu para si de incluir no processo educacional, a forma com que os educandos veem e se relacionam com o mundo que os cerca, considerando, de maneira recíproca, o que acontece no dia a dia do lugar em que eles vivem e o que passa em outros lugares do mundo. Assim, foi preciso levar em conta as diferenças culturais de cada lugar, uma vez que cada espaço possui formas de vida diferenciada.

### **2.3 A Escola e a parceria colaborativa com a Universidade**

A parceria entre escolas do município e Universidade vem sendo estabelecida anteriormente ao desenvolvimento da experiência de formação continuada aqui discutida. De forma geral, a Universidade sempre esteve em contato com as escolas, seja sob a forma de assessoria na formação, ou por meio dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia, quando inseridos em processo de Estágio Curricular Obrigatório discente, entre outros projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Partindo de diálogos entre a universidade e a equipe escolar, tomou-se conhecimento dos encaminhamentos pedagógicos e metodológicos dos professores da escola, sendo que, em particular, o trabalho realizado por uma das professoras no ano de 2010 suscitou comparações com alguns dos princípios metodológicos do "trabalho por projetos" que desejava aprofundar. Dessa forma, iniciaram-se encaminhamentos: diversos momentos de conversas, reflexões e estudos envolvendo escola e universidade.

–Então foi pensado em alguém que tivesse essa vontade para começar essa experiência, esta, por sua vez foi iniciada por uma professora que se dispôs a trabalhar com projetos, mas trabalhar com projeto naquele momento significava fazer um trabalho mais integrado, sem uma metodologia de projeto propriamente dita, era um trabalho mais integrado para ver o envolvimento da comunidade. A partir do trabalho dessa professora é que se iniciou a pensar na formação com relação a isso. Temos o acompanhamento da Unioeste há vários anos, mas a Unioeste nunca disse façam isso ou aquilo. Nós tínhamos também o acompanhamento da Assesoar por algum tempo quando foi trabalhado com o Tema Gerador (PROFESSOR P-5).

– Partindo de diálogos entre a Universidade e a equipe escolar, tomou-se conhecimento dos encaminhamentos metodológicos dos professores da escola, sendo que em particular o trabalho por mim realizado suscitou comparações com alguns dos princípios metodológicos da pedagogia de projetos. Dessa forma, foram encaminhadas diversos momentos de conversas, estudos e reflexões envolvendo escola e universidade ( Professor P-10).

No processo de reflexão surge a proposta da escola adotar uma orientação que seguisse alguns princípios metodológicos dos "projetos de trabalho", sendo implementada, em caráter experimental, no ano letivo de 2010 com a professora e crianças da turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. A partir de seus resultados qualitativos à aprendizagem das crianças, baseada na prática sistemática de planejamento didático e curricular, no ano de 2011 foi ampliada para todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme pode-se observar na descrição abaixo:

– Nós começamos com uma turma do 3º ano que hoje essa turma já está no 7º ano. É, foi uma única turma, um trabalho experimental com a assessoria da Unioeste. Então era uma professora que já trabalhava de forma interdisciplinar e de uma certa forma ela já trabalhava com projetos, mas não exatamente da forma como nós trabalhamos hoje. Daí foi durante todo o ano letivo feito esse trabalho com as crianças e que resultou no final no ano assim, numa. É, a gente teve a percepção de que a turma realmente se desenvolveu, cresceu, e no ano seguinte a gente pensou em fazer com todos os alunos da escola aliás, com todos os anos iniciais do ensino fundamental (Professor P-2).

O trabalho docente na escola era geralmente planejado de forma fechada e linear, dificultando assim a integração entre as disciplinas escolares e não tomando os temas e problemáticas da prática social para serem analisadas e compreendidos pelos educandos. Esta forma de conceber e planejar a prática pedagógica ao encontro dos princípios metodológicos presentes no planejamento a partir dos "projetos de trabalho" que, segundo Hernandez (1998, p. 61):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1) ao tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

As necessidades percebidas no âmbito da escola Juscelino Kubitschek, no tocante à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, foram fomentadas pelo processo colaborativo constituído entre universidade e escola. Analisados sob o enfoque da

colaboração, alguns princípios podem ser destacados dessa relação: quanto ao reconhecimento dos saberes e experiências construídas pelos professores envolvidos; o potencial formativo dos processos organizados; e, o vasto arranjo de possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, no domínio da formação que ocorre na escola pesquisada, Antonio (2012, p. 29) destaca:

Na escola municipal Juscelino Kubitschek vem ocorrendo um movimento permanente de assessoria pedagógica entre a Universidade e a escola, que foi possível construir porque se prioriza a superação de uma relação baseada em encontros esporádicos, pelos quais, momentos de abstração (ainda que importantes) são predominantes e não constituem análises efetivas da prática. Ou seja, busca-se romper com a prática de formação contínua para professores que priorizam dinâmicas estéreis e não colaborativa entre os envolvimento, inviabilizadoras da reflexão sobre as próprias práticas que muitos professores anunciam como esquecidas.

Almeida e Garrido (2009, p. 145), ao falar da formação dos professores baseada na parceria entre universidade e escola, destacam:

[...] o potencial formativo dessa colaboração, pela possibilidade de trazer à discussão a realidade das escolas e permitem também que os próprios professores percebam e identifiquem suas necessidades e relações com o conhecimento.

Para Giovanni (2008) a prática colaborativa entre universidade e escola (centradas na escola) trazem diversos entraves, entretanto algumas dimensões do trabalho são alteradas de forma positiva:

[...] uma condição apenas potencial porque as aprendizagens profissionais não são um resultado necessário das situações de trabalho e do exercício da profissão. Para que elas ocorram alguns elementos e condições essenciais, sistemática e intencionalmente buscados, precisam estar presentes. São eles:

- A consciência da intencionalidade do processo;
- A possibilidade de produção de conhecimento;
- A necessidade da dimensão coletiva;
- O caráter prospectivo desse processo;
- A importância de se pensar, simultaneamente, na formação de professores e gestão da escola;
- A necessidade de ocorrência de aprendizagens e mudanças também para a escola;
- A perspectiva de se trabalhar sob a forma de projetos (GIOVANNI, 2008, p. 10)

Ainda, no sentido de pensar a colaboração entre universidade e escola, Marin (2000) sublinha o papel da universidade pública na implementação e realização de projetos que viabilizem a melhoria da qualidade da educação, não apenas por meio de uma formação inicial de qualidade, assim como, da melhoria da formação dos professores em exercício. Na conclusão desta ideia, a autora sugere indicativos quanto à forma de trabalho que relacione escola e universidade:

Em síntese, afirmamos a necessidade de se trabalhar com o professor no interior da escola, visando condições de melhoria do conhecimento e intervenção em sua prática diária, por meio do enfrentamento dos problemas específicos de cada realidade escolar (MARIN, 2000, p. 17).

Exemplifica-se, seguindo a concepção em debate, utilizando-se do contexto trazido por Braslavsky (1993), no qual se apresentam resultados de um projeto desenvolvido em Buenos Aires que envolveu 17 escolas com classes de primeira série. Dentre os diversos aspectos de “O projeto de ação”, assinalam-se as perspectivas pelas quais se busca compreender a alfabetização, amparada em um processo de formação continuada com parceria entre prefeitura, escola e universidade.

Nessa experiência, observam-se, sobretudo, aspectos que demonstraram na pesquisa desenvolvida por Braslavsky (1993), semelhantes inquietações que moveram a busca pela transformação das práticas pedagógicas na Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Acerca dos depoimentos docentes na sala de aula, a autora faz a seguinte reflexão:

Como? É a pergunta mais urgente dos professores. E isso não se deve ao seu desinteresse pela teoria ou à busca da comodidade de uma receita. Devemos supor, guardando-lhes o devido respeito, que isso se deve a pouco frequente comunicação entre a pesquisa e prática escolar, ao costume de receber de fora prescrições às vezes presunçosas, que não reconhecem o direito que têm os professores de julgá-las a partir de sua prática (BRASLAVSKY, 1993, p. 58).

Destaca-se, desse modo, que uma reorganização no processo educativo somente se viabiliza e se mantém mediante uma organização que permita ao grupo pensar a escola coletivamente. Ou seja, tão importante quanto ações assumidas individualmente, para a

efetivação de um processo de inovação, enfatiza-se o movimento gerado pela reflexão alcançada no debate coletivo.

De acordo com Canário (2005, p 95-97), entre contrapontos e divergências, que relacionam a inovação às atribuições de caráter industrial, fabril importadas de contextos produtivos e trazidas para a escola, o autor aponta inovações cuja lógica supera os processos de reforma propostos verticalmente e indica suas características:

a) constituem-se processos espontâneos, com espaços de liberdade e autonomia e resultados não previamente estabelecidos; b) inovações que se fazem a partir de aspectos conflituais induzidos pelo sistema de profissionalização; c) a partir de propostas que não contemplam a realidade da instituição; d) a singularidade e imprevisibilidade; e) corresponde a invenção de novos comportamentos, a emergência de novas práticas inovadoras.

Depoimentos de professores da escola, que acompanharam o processo desde o início, apontam que durante os dois primeiros anos de realização da formação havia sentimentos de incerteza e até mesmo resistência em relação às mudanças que se buscava implementar. Esta constatação encontra-se presente nos relatos de professores:

– A princípio a gente começou o processo sem ter muito conhecimento, embasamento teórico da questão. Então surgiu muitas dificuldades, muitas dúvidas em relação a tudo isso, e como durante um bom período a gente não teve como organizar esses momentos coletivos na escola, então os professores não conseguiam se reunir. Se eles não conseguiam se reunir, ficava somente o momento da hora-atividade. O momento da hora atividade é individual. Porque de repente entre os próprios professores há essa troca de informações e eles acabam dizendo “olha eu fiz tal coisa e isso deu certo, porque você não pensa isso”. (PROFESSOR P-12)

Ressalta-se, então, outros posicionamentos dos professores em relação à formação continuada:

– A formação pra mim, eu gosto da formação da forma que nós estamos fazendo hoje, pequenos grupos. Na verdade, eu nunca aprendi em grandes grupos, porque se trazia pra casa o caderninho com anotações e no decorrer da semana tu já esquecia, e, ia embora tudo água abaixo. Com a formação, quando que ela é pequena, em pequenos grupos, você busca o teu problema aonde tu tá inserida, quais são os problemas que circundam a nossa escola, o que mais ataca nossa escola. Então aí você consegue achar assim...luzes pra você resolver aquele problema [...]. (PROFESSOR-01).

– Sempre pensei que a escola tem que ter a formação dela, porque a realidade é nossa, os alunos são nossos, a gente conhece, a gente conhece os problemas, as necessidades, as dificuldades que nós temos aqui e nós utilizamos pensar a nossa formação aqui enquanto escola de acordo com essas nossas necessidades, é... e aquela oferecida pela Secretaria de Educação ela não sana, ela não nos ajuda a

enfrentarmos e a termos encaminhamentos em relação ao trabalho que a gente realiza aqui. (PROFESSOR-02).

– Eu acredito assim que o que flui mesmo é a forma que...como o trabalhar da escola ali, [...], a gente percebe que é um grupo unido e assim há aquele diálogo, sentar e ver, onde que tá a dificuldade, o que precisa mudar, o que tem que ser feito [...]. Eu acho que quando um grupo menor tenta ir junto, faz leituras e conversa sobre um determinado assunto ou problema [...]. (PROFESSOR-03).

– Essa formação muda a postura do professor, muda a forma como trabalhamos com o conhecimento que os alunos já têm e a participação deles, através das trocas de experiências entre os professores, e por podermos pensar sobre o que fazemos em sala de aula. (PROFESSOR-11).

- A relação da formação é muito bom, não existe nenhum trabalho que é feito sem relação com a formação continuada, e o grupo cresceu muito, o grupo tem um olhar muito bom sobre educação. Mas, claro, esses avanços precisam sempre ser requalificados, mas tem tudo a ver com a formação continuada que acontece na escola. Se essa formação não fosse feita dentro da escola em específico, e mais de perto não teria dado resultado. Se a secretaria, por exemplo, tivesse implantado essa formação enquanto rede, não teria dado tão certo quanto na escola, isso porque este é um processo que vai caminhando com as próprias “pernas” da escola, ou seja, problematizando, pensando, estudando e discutindo a prática da escola. Então esse é o grande olhar que tenho sobre a formação continuada (PROFESSOR-06).

Estas declarações dos professores demonstram a diferenciação quanto à formação continuada realizada no contexto escolar. De modo geral, observa-se que a escola enquanto *locus* de formação, denota não apenas o espaço, mas a possibilidade de constituir reflexões sobre os problemas que envolvem os sujeitos que compõem este coletivo.

Nos posicionamentos dos professores parece ficar evidente a importância do acompanhamento dos docentes da Universidade. Os professores da escola parecem concordar que era imprescindível que houvesse mudanças, entretanto, ocorriam períodos de insegurança, entraves e resistências.

Da mesma forma, constata-se a percepção do próprio grupo em relação aos avanços nas reflexões sobre a prática, os progressos e sua característica cumulativa, em relação a cumulativos, devido ao caráter de continuidade dos encontros e às trocas de experiências entre os professores.

Inquietações a partir dessas iniciativas moveram a escola Juscelino Kubitschek, ancoradas no objetivo de construir práticas mais assertivas no trabalho docente. O que evidencia-se aqui é o processo de formação continuada que se estabeleceu, e por meio do qual promoveu algumas transformações nas práticas pedagógicas.

Porém, há, sob essa óptica apresentada nas declarações dos professores, algo que se refere ao aprendizado constante que constitui a profissão do professor. O que se deve destacar

sobre a visão igualmente constituída durante a formação continuada, é a forma de se conceber a formação continuada, assim como, as características de um processo de formação que realmente venham a contribuir na qualificação do trabalho docente.

Nessa perspectiva, Pinto, Barreiro e Silveira (2010) indicam:

[...] a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando a atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação (PINTO, BARREIRO e SILVEIRA, 2010, p. 9).

Assim, a proposta de formação continuada pode pautar-se em uma iniciativa que parta dos próprios professores, que discuta os problemas inerentes ao contexto escolar e pelas pessoas que atuam no espaço escolar. Com isso, não afirma-se a valorização dos saberes práticos em detrimento dos saberes teóricos. Entretanto, um bom projeto de formação continuada e de reorganização das práticas pedagógicas deve levar em conta os saberes constituídos no contexto escolar, sem perder de vista a necessidade das reflexões e aportes de fundamento teórico, que contribuem para distinguir propostas apresentadas cujo enfoque predominante contribua para uma formação acrítica do educando.

Escola e Universidade, tendo como foco o reconhecimento dos saberes e experiências da escola como um todo, propuseram-se a realizar encontros periódicos na escola para dialogar e discutir as práticas pedagógicas. Subsequentemente, essa relação introduziu elementos de formação que viessem auxiliar o desenvolvimento do projeto pedagógico, com disponibilidade de materiais de apoio para algumas questões específicas, como: quais progressos eram alcançados na aprendizagem dos educandos? De que modo ocorria a participação dos educandos no processo pedagógico? Como se desenvolvia o planejamento do professor? Qual a contribuição da coordenação pedagógica nesse processo?

Dos resultados considerados satisfatórios no desenvolvimento da proposta no ano de 2010, destacou-se a importância da relação contínua entre universidade e escola, com a finalidade de propor uma dinâmica de estudos entre os professores, coordenação pedagógica e direção escolar.

### III - A ESCOLA E AS PRÁTICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, procura-se, primeiramente, descrever e analisar a prática de formação continuada centrada na escola, efetivada na escola pesquisada, cujos encontros de estudo são denominados de “Momentos Coletivos”. Pondera-se sobre as relações que se estabelecem na escola a partir da implementação de um processo específico de formação.

Em seguida, destacam-se elementos do planejamento que foram alterados a partir da implantação do planejamento pela metodologia dos projetos de trabalho, como um dos encaminhamentos e objeto de estudo no processo de formação continuada na escola.

Finalizando, apontam-se reflexões acerca de alguns elementos e práticas de auto-organização na escola.

#### 3.1 A prática dos "Momentos Coletivos"

Destaca-se aqui o processo de formação continuada que ocorre na instituição pesquisada, dando enfoque nos "Momentos Coletivos" como prática central do processo. Pensando em uma formação continuada, por meio da qual fosse possível refletir e discutir as questões da prática pedagógica, a escola organizou, em parceria com a UNIOESTE, os “Momentos Coletivos”. A regularidade dessa prática de formação continuada se instituiu no ano de 2011, intensificando-se a cada ano na medida em que o grupo valorizava e se apropriava da importância dos estudos e das reflexões ali desenvolvidas.

A prática que atualmente é denominada pelo coletivo escolar e pelos colaboradores da Universidade de “Momentos coletivos”, passou a ser chamada assim no percurso dos quatro anos de realização, uma vez que não possuía, inicialmente, uma denominação assumida pelo grupo.

Conforme publicação realizada no caderno “Educação do Campo, Formação Continuada e Práticas Curriculares em Construção”<sup>34</sup>, organizada por docentes grupo de pesquisa RETLEE da UNIOESTE:

---

<sup>34</sup> Esta publicação fez parte das ações do, já mencionado, Projeto de Extensão “Formação Continuada de Educadores de Escolas Públicas do Campo do Ensino Básico do Paraná”, vinculado ao Programa de Extensão Universitária Sem Fronteiras.

Na escola, há uma prática formativa dos professores a partir da construção do “tempo comum” de formação, pelo qual, a cada mês, a escola garante que ocorrerá uma parada pedagógica para os professores de cada ciclo (ANTONIO et. al., 2012, p. 29).

Portanto, a partir da regularização e implementação dessa formação, o coletivo da escola assumiu tanto uma nova designação “Momentos Coletivos”, quanto uma nova relação com o processo. A viabilidade da realização dos encontros entre os professores, direção, coordenação pedagógica da escola e pesquisadores da universidade, dependia de uma disposição, cuja realização dos encontros não comprometesse o desenvolvimento das atividades escolares.

Essa prática de formação continuada permitiu a escola conhecer e analisar aspectos relevantes do processo de formação por ela vivenciado. Visto a complexidade que envolve todo o processo de formação e, nos limites da pesquisa realizada, buscou-se expor elementos que concebesssem essa experiência com características próprias, quando pensa-se no contexto particular, no movimento que a institui, e, ao mesmo tempo comum, quanto às experiências já desenvolvidas com o mesmo enfoque. Nesse sentido, propõe-se, a partir deste momento, descrever e analisar aspectos referentes às temáticas, regularidade de encontros, os encaminhamentos propostos e assumidos pela escola no decorrer dos anos de 2011 a 2014.

Quanto aos dois primeiros anos, será dado destaque apenas aos aspectos dos estudos realizados que possibilitaram a continuidade do trabalho, às questões debatidas que se tornaram princípios de ação, passando a compor o planejamento dos professores e equipe pedagógica, fazeres e concepções, que incorporados, mudaram, em alguma medida, a relação professor-educando-conhecimento. Às ações compreendidas nos anos de 2013 e 2014, será de maior enfoque, por situar-se centralmente no período delimitado no objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse processo, a escola, no início do ano letivo 2011, encaminhou e organizou tempos e espaços destinados à formação continuada dos professores, pelos quais promoveu momentos de estudo dirigidos, ora com encaminhamentos indicados pelos docentes da universidade, ora com encaminhamentos advindos da escola, a fim de instrumentalizar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

No início deste processo, os momentos destinados à formação continuada na escola ocorriam durante metade de um turno, compreendendo os professores de cada ciclo

(Educação Infantil – 1º ciclo e 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental), sempre no período vespertino. Ao longo dos anos de 2011 e 2012, a escola encontrava grande dificuldade em proporcionar aos educandos a continuidade das atividades em sala de aula durante os “Momentos Coletivos”. Na maioria das ocasiões as turmas eram agrupadas e ficavam sob a responsabilidade dos professores de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa), Literatura, Arte e Educação Física, comumente chamadas de aulas de “hora-atividade”, pois, diante da opção entre propiciar a oportunidade de participação aos professores regentes ou aos demais, optou-se por intensificar o trabalho junto aos primeiros.

Diante das condições postas à efetivação da formação, compreendeu-se que devido à necessidade de interdisciplinaridade, elemento fundamental que a proposta buscava consolidar, seria melhor ter o professor da turma (professor regente), enquanto principal elemento do processo, pois a articulação com as demais áreas, poderia ser feita por intermédio desse professor.

Abaixo, apresenta-se um quadro com dados sobre a periodicidade dos encontros:

**QUADRO 2:** Ano e números de encontros

Ano	Encontros programados	Encontros realizados
2011	10	5
2012	*	3
2013	8	6
2014	7	7

\* O registro prévio das datas para os encontros não foi encontrada na escola.

A exposição dos dados acima<sup>35</sup> é importante para analisar os diferentes movimentos que ocorreram no processo de formação continuada na escola. Objetivamente, observa-se que no primeiro ano foram realizados metade dos momentos de formação programados pela escola.

Sobre algumas das justificações para a irregular ocorrência dos encontros, destaca-se que, além da formação feita na escola, os professores (cada um em sua área de atuação) participavam de outros *courses* de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município, como: Educação Infantil; Arte; Literatura; Educação Ambiental; Pró-letramento (Alfabetização e linguagem e matemática); Formação de diretores, Formação de

<sup>35</sup> Dados obtidos através de anotações particulares realizadas ao longo de todo o período.

supervisores; Formação para Educadores do Campo; além de outras atividades de curta duração como Festival de Xadrez, Congresso e Semana da literatura.

Toda prática escolar é influenciada por questões de outras naturezas que ultrapassam seus limites, como também por questões passíveis de serem resolvidas no contexto interno da instituição. Por isso, a prática escolar pode ser caracterizada como um "sistema de práticas educativas aninhadas", que se referem às ações de diversas ordens que influenciam a prática pedagógica (SACRISTÀN, 1995).

No ano de 2011 foram debatidas questões gerais referentes aos princípios norteadores do trabalho por projetos, cujo objetivo era traçar um plano inicial de formação de forma colaborativa entre equipe pedagógica, professores da escola e professores da Universidade, constituindo-se um planejamento sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Nas ocasiões que precediam os encontros coletivos foram decididas questões que antecipavam as reflexões, decisões ou diretrizes importantes que seriam avaliadas pelos professores participantes. Em um primeiro momento houve uma conversa sobre as questões de organização do planejamento por projetos de trabalho com os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste período, o tempo destinado às reuniões era de meio turno para cada ciclo, respectivamente, com o horário antes do intervalo para os professores do 1º ciclo e depois do intervalo para os professores do 2º ciclo. Conforme um dos professores da escola:

– Para que estes encontros acontecessem, a escola organizou datas e horários para o bimestre, semestre ou ano letivo para os tempos comuns de formação dos professores. Também foi planejado atividades específicas para que os alunos das turmas dos ciclos que tivessem atividades escolares para estes tempos, ao mesmo tempo que as aulas de Educação Física, Arte e Língua Estrangeira eram usadas para essa finalidade (PROFESSOR P-12).

As análises, os encaminhamentos e a avaliação do projeto pedagógico em construção na escola, nos quatro primeiros encontros do ano de 2011, tiveram como enfoque um relato-síntese construído a partir das necessidades e sugestões apontadas pelo grupo. Intitulado “Ideias, decisões ou diretrizes à Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular<sup>36</sup> (Processo de formação colaborativa – Escola-Tuna/Retlee-UNIOESTE)”, após sua sistematização passou a integrar os debates e nortear o projeto pedagógico da escola. Esse relato-síntese trazia uma observação que indicava seu caráter sugestivo e inacabado, o que

---

<sup>36</sup> Sistematização: prof. Clésio A. Antonio (UNIOESTE).

sugeria que poderia ser ainda reelaborado pelo coletivo envolvido: "possíveis aspectos serão introduzidos ou reformulados pelos participantes do encontro, como pelos professores da escola ou por outros colegas do Retlee/Unioeste".

Nesse relato-síntese, alguns elementos traziam importantes questões para as reflexões da formação continuada na escola, como:

**QUADRO 3:** Relato-síntese do processo de formação colaborativa Escola – Universidade.

**Ideias, decisões ou diretrizes à Organização  
do Trabalho Pedagógico e Curricular  
(Processo de formação colaborativa – Escola-Tuna/Retlee-Unioeste)<sup>37</sup>**

**Apresentação:**

As questões sistematizadas a seguir foram suscitadas no encontro entre Equipe Pedagógica da Escola. O encontro objetivava organizar um plano de trabalho inicial de parceria colaborativa para o ano de 2011 entre a equipe pedagógica, professores da escola e professores do Retlee-Unioeste, constituindo um planejamento de questões à intervenção no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Pelas características de um planejamento, são questões que antecipam ideias, decisões ou diretrizes importantes tomadas pela equipe diretiva deste projeto que, posteriormente, serão avaliadas pelos professores participantes.

**1º Ponto:** enfocou-se questões sobre a organização do planejamento curricular por Projetos de Trabalho com os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Ação:** Definiu-se que neste ano o foco da intervenção inicial com os professores encaminhar-se-á a partir de elementos do planejamento por Projetos de Trabalho.

**2º Ponto:** discutiu-se questões do “método de trabalho” comum dos professores que estes e a escola vão adotar no ano em relação à Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais.

**Ação:** Optou-se por focar 03 âmbitos principais para balizar um “método de trabalho” comum com os professores, buscando construir uma proposta clara e coerente para que todos assumam, cujo objetivo principal é superar as limitações da Organização do Trabalho Pedagógico da escola convencional. Os 03 âmbitos são:

**1º âmbito:** “Aprendizagem cooperativa”

Situa-se a partir da “aprendizagem cooperativa” a importância de superar o ensino e a aprendizagem centrada, fundamentalmente, no método expositivo e demonstrativo, pelo qual o professor concentra o maior tempo para as “aprendizagens” dos educandos em atitudes passivas e de práticas de atividades pré-estabelecidas sem a participação ativa e cooperativa entre os educandos. A “aprendizagem cooperativa” exige que as atividades de ensino adotadas pelo professor superem àquelas encaminhadas, demasiadamente, apenas para o plano individual da capacidade do educando em construir suas possibilidades de aprendizagens, dependentes, com isso, se não sempre, preferencialmente a partir das iniciativas instrucionais e unilaterais do professor. Pela “aprendizagem cooperativa” compreende-se que as potencialidades às aprendizagens são melhores desenvolvidas quando o fator social das mediações e das relações entre professores-educando-educandos-conhecimentos são mais valorizadas durante todo o tempo da aprendizagem escolar, intencional e planejada com tais fundamentos, já que as aprendizagens são sempre resultado de mediações e relações socioculturais produzidas pelos sujeitos históricos.

**2º âmbito:** “Avaliação multidimensional”

Compreende-se que a avaliação é um dos principais elos da manutenção da Organização do Trabalho

<sup>37</sup> Este relato-síntese foi elaborado com a participação da Equipe Pedagógica da escola (coordenação pedagógica e direção escolar) e docentes da Universidade vinculados ao grupo de pesquisa Retlee-Unioeste. A sistematização final foi coordenada pelo professor Clésio A. Antonio.

Pedagógico e do próprio “método de trabalho” da escola convencional. Para superar tais limitações às aprendizagens escolares mais integrais do desenvolvimento humano, necessita-se redimensioná-la para um processo multidimensional ou integral das expressões, capacidades e conhecimentos dos educandos, enfocando três âmbitos:

**a) Dimensão individual-aprendente:** dimensão em que o professor preverá atividades de expressão, capacidade e conhecimentos no plano individual de cada educando, respectivamente para que este possa recorrer ao seu próprio processo pessoal para demonstrar as aprendizagens que alcançou durante uma etapa das aprendizagens globais de todo o ano letivo. Tal dimensão se aproxima com as práticas já desenvolvidas pelos professores, pelos quais organizam instrumentos exigidos individualmente para educando.

**b) Dimensão social-prática:** dimensão em que o professor preverá atividades de expressão, capacidade e conhecimentos no plano da prática ou intervenção social dos educandos. Essa dimensão valorizará, basicamente, as expressões, capacidades e conhecimentos que os educandos, em pequenos, médios ou grandes coletivos poderão demonstrar como aprendizagens que significam para sua vida individual e social. Essas atividades avaliativas, basicamente, serão propostas em coletivos em formas de trabalhos, seminários, oficinas, exposições etc., criteriosamente organizadas para que os objetivos social-práticos fiquem muito bem representados e aprendidos por todos, já que os educandos compartilham parâmetros e experiências de vida social comum na escola e em sociedade.

**c) Dimensão pesquisa-ativa:** dimensão em que o professor preverá atividades de expressão, capacidade e conhecimentos no plano de participação autônoma em pesquisas individuais e coletivas. Diferentemente da dimensão anterior (“b”), ao mesmo tempo com aspectos semelhantes, esta procura estabelecer práticas de aprendizagens não dirigidas presencialmente pelo professor, potencializando também elementos da “aprendizagem colaborativa”. As atividades de pesquisas-ativas realizadas, preferencialmente, durante o tempo escolar, além de valorizar as capacidades autônomas dos educandos, constituem ricas práticas de auto-organização destes, o que possibilita uma prática de aprendizagens co-responsáveis para sua formação escolar e social.

**3º âmbito:** Auto-organização

Implementaram-se “dispositivos pedagógicos”, como também da prática da “Assembleia das Turmas”. A prática de auto-organização procura romper com a passividade da prática educativa na escola convencional, que historicamente não prevê atividades que os educandos podem ser responsáveis diretamente. É importante salientar que os princípios da auto-organização podem potencializar práticas educativas que acrescentam responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade, vida coletiva etc. entre os educandos, professores, escola e comunidade, como princípios que necessitamos valorizar e que são tão negligenciados na sociedade capitalista que vivemos.

**3º Ponto:** Organizou-se a “temporalidade formativa” dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na escola.

**Ação:** Garantir um tempo formativo dos professores a partir da construção do “tempo comum”. A parada, ou o “tempo comum” de formação, buscará criar condições às reflexões teórico-metodológicas que os professores vão registrando como necessárias para compartilhar com seus pares, com a equipe pedagógica e com outros professores, neste caso, do Retlee/Unioeste, com a mediação inicial da equipe pedagógica da escola, o que significa que a intervenção externa não seja prevista sempre de modo direto com o professor, ao mesmo tempo que ela possa ocorrer quando assim se torne importante.

**Definição das fases para a realização dos projetos de trabalho**

#### **Fases do projeto**

**1. Intenção** – os objetivos educacionais e as necessidades de aprendizagem da turma previstas pelo professor. Orientação: construir os interesses dos educandos para a organização do projeto: escolha do tema; qual o nível de conhecimento dos educandos (conhecimentos prévios), levantamento de hipóteses (problematização); listar o que os educandos querem saber; definir estratégias.

**2. Preparação** – definir atividades principais para o início do trabalho, como a coleta e a seleção do material de apoio (revistas, jornais, panfletos, livros didáticos, paradidáticos e literários, filmes, CDs, internet, etc. Orientação: organizar os grupos de trabalho e suas respectivas tarefas; quais os textos para as atividades de pesquisa e estudos dos educandos? Quais outros meios necessários para atingir as hipóteses levantadas na primeira fase.

**3. Execução** – desenvolvimento das atividades, das estratégias às respostas das questões e hipóteses levantadas no processo de problematização. Orientação: o professor deve confrontar e coordenar os pontos de vista diferentes; favorecer um processo de análise (avaliar, rever e sistematizar); possibilitar a participação ativa, desafiadora e comprometida dos educandos à apropriação do conhecimento.

**4. Avaliação** – os objetivos foram atingidos? Orientação: quais os conhecimentos novos? Quais as questões esclarecidas? Quais as conclusões atingidas? Quais os aspectos de desenvolvimento integral alcançados no projeto? O que se pode melhorar nos outros projetos?

Simultaneamente a construção e ao reconhecimento dos aspectos que compõem esse relato-síntese, promoveram-se estudos de textos visando à compreensão de princípios norteadores dessa forma de trabalho. Entre trocas de experiências, estudos, reflexões, proposições de encaminhamentos, conferências (exposições) etc., foram abordadas temáticas como: 1 - Conhecimento e reconhecimento da forma de trabalho por projetos; 2 - Princípios de auto-organização presentes nessa metodologia de trabalho; 3 - Como organizar a prática pedagógica?; 4 - Mudanças na forma de planejar; 5 - Auto-organização/avaliação: autonomia, conteúdo, metodologia de estudo, organização do espaço, trabalho com instrumentos de pesquisa (livros, internet, fontes orais); 6 - Quem é ativo no processo de ensino e aprendizagem?; 7 - Retomada dos âmbitos da avaliação multidimensional.

A finalização das atividades de formação continuada no ano de 2011 contou com uma avaliação individual e coletiva<sup>38</sup>, composta por seis questões que ponderavam as impressões dos professores sobre o trabalho com projetos, o acompanhamento pedagógico da Universidade e da escola, o acesso a fontes de pesquisa para docentes e discentes, a abordagem de todos os conteúdos previstos para o ano e turma, a aplicação da forma de avaliação multidimensional, a construção do "mapa conceitual"<sup>39</sup> e as sugestões advindas do grupo. Mediante uma avaliação positiva da escola e da Universidade, decidiu-se pela continuidade e aprimoramento dos estudos e sobre a metodologia de trabalho proposta e a formação continuada da maneira como vinha sendo realizada.

Conforme observamos no quadro 2, o ano de 2012 teve a menor regularidade do número encontros. Vale considerar, nesse ponto, um aspecto importante quanto à organização interna da escola. Decidiu-se no início deste ano letivo que não seria feito um calendário

<sup>38</sup> Avaliação do processo do ano: Como foi trabalhar com projetos em 2011? (Pontos positivos e negativos). Como foi o acompanhamento pedagógico da supervisão, direção e Unioeste (Pontos positivos e negativos). Quanto ao acesso de material (Pontos positivos e negativos). Quanto aos conteúdos previstos. Deu-se conta? Quanto a forma de avaliação nas três dimensões. Deu-se conta? Construção do mapa conceitual. Entendeu-se o mecanismo de como fazer? Sugestões gerais:

<sup>39</sup> No próximo tópico 3.2, que trata do planejamento por projeto de trabalho, discutir-se-ão alguns elementos teóricos sobre o mapa conceitual.

prévio de datas para os momentos coletivos, já que estes seriam marcados de acordo com a disponibilidade da escola e da Universidade.

Por outro lado, nesse mesmo ano, houve uma intensa movimentação das Escolas do Campo de Francisco Beltrão (que atendem turmas de 6º a 9º) em torno da construção da Proposta Curricular e Pedagógica que já havia sido iniciada em 2011 e cuja conclusão e sistematização foi realizada em 2012. Essa intensa movimentação das escolas também está relacionada ao que foi mencionado acima, quanto às várias agendas que as escolas vêm sendo envolvidas que extrapolam e redimensionam suas rotinas escolares.

Os encontros de formação, no ano de 2012, situaram-se em retomar e aperfeiçoar estratégias sobre os apontamentos e sistematizações anteriormente propostas, estudos e trocas de experiências. Ocorreu, no início desse ano, a sistematização de um documento que referendava a construção das reflexões sobre o projeto pedagógico da escola, intitulado “Ateliê de saberes e práticas docentes: a Escola Juscelino Kubitschek em permanente criação”<sup>40</sup>. É um documento que retoma alguns pontos e questões já anunciados no relatório acima retratado. Todavia, evidencia-se que, de certa forma, esse texto demonstra de modo mais global, as questões pedagógicas envolvidas no processo da escola, que busca reformulações nas práticas pedagógicas, ou seja, o que se deseja é a transformação daquilo que não está acontecendo de forma satisfatória e que a escola, como projeto coletivo, deseja modificar.

No documento em referência, indica-se sua principal diretriz:

Criação de experiências educativas potenciais às “unidades didático-curriculares contínuas” em práticas pedagógicas escolares, sendo os educadores (direção, supervisão e professores) os agentes profissionais ativos e criadores da ação educativa, embasada pelo fazer investigativo-científico da intervenção escolar sistemática e autodefinida da reflexão crítica acerca da educação, da escola histórica, da formação humana, do ensino e da aprendizagem (ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHEK-UNIOESTE, 2012, p. 2).

O documento traz, ainda, objetivos como:

---

<sup>40</sup> Este documento expressa a relação estabelecida entre o Grupo de Pesquisa RETLEE e a escola no processo colaborativo de formação continuada de professores. O documento também foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação no início do ano de 2012, como o objetivo de demonstrar o que vinha ocorrendo na escola e também para justificar algumas solicitações à Secretaria, como a contratação de uma bibliotecária e o apoio quanto à necessidade de efetivação de um quadro permanente de professores para a escola.

Atuação no desenvolvimento contínuo da prática pedagógica criativa, crítica e científica, enfocando o nexa entre teoria pedagógica/planejamento didático-curricular/ação educativa;

Efetivação de processos educativos para o estabelecimento de referências didático-curriculares permanentes na prática pedagógica;

Assunção da escola como espaço da prática social necessário de transformação enquanto organização didático-curricular e espaço-temporal de ensino e de aprendizagens à formação humana;

Legitimação social e educacional da escola como espaço de criação de experiências educativas para o processo de formação contínua dos professores;

Valorização das experiências educativas enquanto âmbitos de mediações pedagógicas prioritários da relação profissional entre os educadores e assessores da Instituição Formadora de Professores – Universidade;

Multiplicação das experiências educativas, referenciadas pelas práticas pedagógicas criativas, para outros contextos escolares a partir de socializações diretas entre professores ou por produtos de registros sistemáticos e reflexivos (Idem, p. 3).

O documento expressa, também, o potencial de organização da escola. Um dos pontos, ao qual se atribui esse potencial organizativo diz respeito ao pequeno porte estrutural da escola, o que viabiliza práticas educativas com diferenças significativas em relação a contextos com grandes grupos escolares (ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHKE-UNIOESTE, 2012, p. 5).

Outro aspecto relevante do contexto, diz respeito, ao modo como acontecem as relações entre os sujeitos, a manutenção da proximidade das relações, estabelece-se vínculos de confiança. É comum em escolas do campo e de pequeno porte, um conhecimento individualizado dos educandos e de suas famílias.

O coletivo de professores, nesse espaço, tem a possibilidade de conduzir processos de reflexão, sobre as questões pedagógicas, de forma menos burocratizadas. Concomitantemente, trocas de experiências, sistematizações de encaminhamentos e o acompanhamento pela coordenação pedagógica são melhor viabilizados. Nesse âmbito da atuação docente e do acompanhamento pedagógico, mais um ponto se destaca, os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental, geralmente são os mesmos, e esse fator permite um planejamento mais global dos processos de formação.

Por outro lado, no que concerne as limitações dessas instituições, situam-se, geralmente, as condições físicas, restrições de recursos humanos para funções técnicas, o que, também, dificulta a organização pedagógica.

Especificamente, no domínio das práticas de formação o movimento permanente de assessoria, na relação escola Universidade, superou algumas questões contraditórias com relação ao conteúdo da formação, estabeleceu-se reflexões teóricas e práticas, possíveis pela continuidade da proposta.

No que se refere as temáticas discutidas nos encontros de formação, destaca-se, também, a mediação inicial feita pela coordenação pedagógica da escola, sob a desígnio desta instância ficavam algumas mediações: indicação à Universidade de questões-problema levantada pelos professores, preparação de estudos, materiais e metodologias. De acordo com o documento síntese ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHEK-UNIOESTE (2012), um avanço dessa formação é colocar a prática educativa como núcleo central da formação, posto que:

Esse núcleo central ainda é muito pouco considerado nas formações recebidas pelos sistemas de ensino. A escola vem participando dessas formações, e os movimentos formativos sobre as reflexões estabelecidas e o que é praticado na escola demonstra muitas contradições sobre o que é realmente principal na formação nos espaços proporcionados pelo sistema. A atual realidade de construção pedagógica na escola exige uma maior autonomia enquanto participante de processos organizados pelo sistema de ensino. Processo que, pela sua execução, com frequência direta e permanente dos professores, traz interrupções com os processos que são construídos na escola. Por conseguinte, sendo a prática pedagógica tomada como núcleo central da formação contínua realizada com parceria com a Universidade, a obrigatoriedade da presença da formação fornecida pelo sistema de ensino poderia ser relativizada, não prejudicando os professores e suas carreiras funcionais (ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHEK-UNIOESTE, 2012, p. 6-7).

Portanto, a seletividade: optar por alguns dos cursos oferecidos pelo sistema, passou a ser uma preocupação, tanto para a organização da formação na escola, quanto para não sobrecarregar os docentes com compromissos gerados por diferentes vias. Dessa forma, a partir do ano de 2013, chamou-se a atenção acerca da frequência com que ocorriam os "momentos coletivos" no período inicial e o aumento desta ao longo da incorporação da proposta entre os professores. Ou seja, verificou-se um número crescente de encontros, assim como uma qualificação da participação e da abrangência em relação à quantidade de professores participantes.

A disponibilidade deste tempo, no espaço escolar e durante o período de aula para a realização dos encontros do coletivo escolar tornou-se possível por meio de uma organização interna da escola. A gestão escolar teve um papel central nesse arranjo, no sentido de

possibilitar tempo e espaço formativo e de reflexão. Dessa maneira, foi debatida a discussão referente à autonomia destinada à escola, à gestão escolar, e, sobretudo, aos professores.

A partir do início do ano de 2014, porém, também em parceria com a universidade, a escola passou a contar com a presença de dez discentes do curso de pedagogia da UNIOESTE, que eram bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. As bolsistas acompanharam as atividades escolares durante dois turnos semanais<sup>41</sup>. Nas datas previstas para a realização dos encontros de formação continuada, as acadêmicas, revezam-se para acompanhar os “Momentos Coletivos” e para direcionar as atividades em sala de aula.

Na sequência, serão descritos, de modo mais detalhado, as características e os conteúdos que compuseram os encontros de formação da escola durante o período letivo de 2013 (fevereiro a meados de dezembro) e de 2014 (fevereiro a novembro). Neste percurso, acompanhou-se a realização dos “momentos coletivos”, tomando nota das pautas, textos estudados, contribuições dos participantes, construção de instrumentos para organização do trabalho pedagógico retirada de encaminhamentos e indicativos de como tais encaminhamentos foram assumidos pelo grupo.

---

<sup>41</sup> As turmas acompanhadas pelas bolsistas foram: 1º ano do 1º ciclo, 2º ano do 1º ciclo, 1º ano do 2º ciclo e 2º ano do 2º ciclo. Em cada uma destas turmas houve a presença de duas pibidianas. Os dias nos quais as acadêmicas estavam presentes foram definidos de acordo com rotina de dias de aula e planejamento de cada professor regente. Outras duas bolsistas atuavam no período matutino, as quais realizavam o acompanhamento do processo de auto-organização implementado pela escola com os educandos do Ensino Fundamental II.

**QUADRO 4: Momentos coletivos realizados em 2013 e 2014 - temas estudados / ações / participantes / encaminhamento / desdobramentos**

ANO	ENCONTROS PROGRAMADOS/DATAS	ENCANTO REALIZADO	TEMAS ESTUDADOS E/OU DISCUTIDOS (PAUTA)	AÇÕES	QUEM PARTICIPOU	ENCAMINHAMENTOS	DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
2013	28/03	28/03	- Revisão das fases do desenvolvimento do projeto; - Leitura de texto; - Troca de experiências;	- Estudo do texto: “As divergências Com a Educação Nova”. - Revisão das fases do projeto devido a questões levantadas pelos professores e também observando que alguns professores são novos na escola; - Discussão a partir do texto com a mediação de docentes da universidade; - Exposição das experiências articuladas pelos professores;	- Equipe de professores da escola que trabalhavam com os anos iniciais, docentes da universidade, direção e coordenação pedagógica da escola;	- Apontou-se com esse estudo possíveis caminhos para que os professores e coordenação pedagógica busquem estratégias para alcançar o desenvolvimento em áreas da aprendizagem a que vão além do desenvolvimento cognitivo;	- Por se tratar de uma discussão centrada no âmbito da reflexão sobre o trabalho, possibilitou o reconhecimento e embasamento das práticas desenvolvidas;
	26/04	26/04	- Estudo de texto; - Discussão e troca de experiências; - Oficina de produção de instrumentos orientadores para a aprendizagem;	- Organização do circuito do conhecimento; - Retomada do estudo do texto “A divergência com a Educação Nova” - Oficina de produção instrumentos orientadores para a aprendizagem; - Socialização de alguns instrumentos elaborados e exposição de algumas práticas semelhantes que já vinham sendo feitas pelos professores;	- Equipe de professores da escola que trabalhavam com os anos iniciais, docentes da universidade, direção e coordenação pedagógica da escola;	- Próximo texto para estudos metodologia para a organização do processo educativo. - Cada professor foi desafiado a construir um instrumento;	- Alguns professores colocaram em prática os instrumentos elaborados e sugeridos, no entanto nem todos o fizeram. - Um dos instrumentos, no entanto, denominado “Instrumento de Acompanhamento do Planejamento docente” foi adotado por todos os professores, gradativamente, e com o auxílio da coordenação pedagógica passou a fazer parte do planejamento;
	24/05	24/05	- Troca de experiências; - Avaliação do andamento das atividades encaminhadas;	- Realizada discussão a respeito da situação das turmas, exposição dos professores sobre a situação de aprendizagem e projetos desenvolvidos em cada turma; - Organização de questões relativas a festa junina da escola; - Discussão e análise a respeito da aplicação dos instrumentos orientadores para a aprendizagem.	- Equipe de professores da escola, coordenação pedagógica e direção;	- A partir da discussão realizada decidiu-se retomar a construção dos instrumentos; - Contatou-se, então, que até esse momento não haviam sido aplicados pelos professores, apontaram-se os motivos e as dificuldades em sua realização;	- Experiências isoladas foram feitas nesse sentido, com ênfase na “gestão da aprendizagem”;
	28/06	25/06	- Estudos e reflexões;	Estudo e discussão a partir da comunicação de um vídeo que abordava a vida de Freinet e sua atuação docente. Analisou-se o fato de a escola implementar algumas práticas que se assemelhavam,	Equipe de professores da escola que trabalhavam com os anos iniciais, docentes da universidade, direção e coordenação pedagógica da escola;	- Propôs-se criar iniciativas que movimentavam o cotidiano escolar, atribuindo significado social a escrita dentro da escola (e seu aprendizado). Observou-se aqui, questões que norteavam o trabalho na escola de Freinet: Escrever o que? Escrever para quê?	- O estudo desencadeou reflexões e algumas transformações na forma de encaminhar as atividades que visam o aprendizado da escrita;

	30/08	06/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências;</li> <li>- Análise dos conteúdos já abordados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análises e avaliações sobre: o andamento do conteúdo;</li> <li>- Utilização dos instrumentos de orientação;</li> <li>- Práticas multidimensionais de avaliação.</li> <li>- Professores: falar sobre como está o andamento do trabalho (conteúdos já trabalhados, dificuldades e desafios encontrados, estratégias utilizadas na resolução dos problemas);</li> </ul>	Equipe de professores da escola que trabalhavam com os anos iniciais, docentes da universidade, direção e coordenação pedagógica da escola;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores foram orientados a encaminhar o trabalho de modo a priorizar os conteúdos não trabalhados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De acordo com os resultados de avaliações das turmas os encaminhamentos em relação aos conteúdos foram alcançados;</li> </ul>
	27/09	27/09	Este encontro não foi realizado.				
	25/10	25/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências;</li> <li>- Conselho de classe;</li> <li>- Análise de avaliações internas e externas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi realizada a análise das turmas (individualmente dos educandos), com exposição dos resultados das avaliações externas (Prova Brasil, provas enviadas pela SMEC, e avaliações realizadas pela escola);</li> <li>- Observou-se educandos com dificuldades de aprendizagem e necessidades de retenção;</li> <li>- Analisou-se a proposta curricular para verificar conteúdos que ainda não haviam sido contemplados nos projetos;</li> </ul>	- Equipe de professores da escola, coordenação pedagógica e direção;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da discussão das avaliações confrontou-se as perspectivas inerentes às avaliações internas e externas, contactou-se, novamente, a necessidade de avaliações e registros cuidadosos por parte dos docentes;</li> <li>- Foram sugeridas novas abordagens para os conteúdos ainda não trabalhados, e estratégias para suprir falhas na aprendizagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmou-se, no discurso dos professores e nas suas práticas, a necessidade de não pautar as práticas de ensino e aprendizagem nas expectativas derivadas apenas das avaliações externas, observando que avaliam de forma restrita a algumas capacidades cognitivas dos educandos;</li> </ul>
	22/11	22/11	Este encontro não foi realizado.				
2014	28/02	28/02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das ações relacionadas ao BIBID;</li> <li>- Revisão das fases estabelecidas para a realização de um projeto;</li> <li>- Objetivos relacionados aos momentos coletivos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição das acadêmicas do PIBID por turmas, atribuições aos bolsistas e as professoras regentes;</li> <li>- Trocas de experiências entre professores, expondo dúvidas e propostas;</li> <li>- Foram debatidas cada uma das quatro fases estabelecidas para um projeto: intenção, preparação, execução, avaliação.</li> <li>- Houve uma breve exposição por parte da coordenação pedagógica acerca das fases;</li> <li>- Exposição de estratégias usadas pelos professores em cada fase levando em conta as particularidades de cada turma;</li> </ul>	- Equipe de professores da escola, direção, coordenação pedagógica e docentes da Unioeste;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabeleceu-se a forma de apoio dada que seria oferecido pelas pibidianas, nas salas de aula e durante os momentos coletivos;</li> <li>- Propôs-se promover maior participação dos pais, e, da comunidade em geral na vida escolar, através de estratégias que incentivem sua vinda aos encontros promovidos pela escola;</li> <li>- Outros encaminhamentos foram direcionados a construção de novas estratégias, a partir da troca de experiências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em função do segundo encaminhamento foram programados dois momentos culturais. Foi realizada uma noite cultural com participação de toda a comunidade, prevista para o final do mês de maio, no entanto, adiada para o mês de setembro;</li> <li>- Acerca das atribuições das acadêmicas (do PIBID), foram cumpridas com regularidade, vale considerar que essa experiência e contribuição teve um papel fundamental no desenvolvimento dos momentos coletivos conforme a programação feita pela escola;</li> </ul>
	31/03	31/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de texto: "Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos"</li> <li>- Troca de experiências;</li> <li>- Definições sobre avaliações;</li> <li>- Planejamento do circuito do conhecimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento dos pontos importantes do texto;</li> <li>- Definições sobre avaliação: instrumentos adaptados à característica da turma, critérios;</li> <li>- Exposição, pelos professores, dos projetos trabalhados até o momento;</li> <li>- Planejamento do Circuito do conhecimento;</li> </ul>	- Todos os professores da escola, direção e coordenação pedagógica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir das discussões concluiu-se que o Circuito do Conhecimento necessitava oferecer uma abertura maior aos educandos na visita e exposição;</li> <li>- Sobre a avaliação definiu-se a utilização de Instrumentos que possam ser adaptados para todas as turmas. Foi sugerido que os educandos escrevessem e a professora arquivasse. Outra sugestão: as alunas PIBID fazem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os textos indicados foram lidos e discutidos</li> <li>- Adicionar o instrumento de acompanhamento do projeto I e II;</li> </ul>

						registro escrito das experiências (início, processo, encaminhamento, encadeamento das atividades);	
30/04	30/04	- Estudo sobre do texto sobre Freinet; - Leitura de texto sobre invariantes pedagógicas;	- Discutiui-se sobre elementos pedagógicos postulados por Freinet; - Leitura individual do texto sobre as invariantes pedagógicas para posterior debate e discussão;	- Equipe de professores da escola, direção, coordenação pedagógica e docentes da Unioeste;	- Encaminhou-se leitura de texto: Gramsci e Makarenko; - Fazer um instrumento de acompanhamento pedagógico (para os professores), para saber o que foi trabalhado; - A partir das invariantes os professores, coordenação e direção deveriam discutir criar princípios assumidos pela escola;	- Os encaminhamentos foram assumidos individualmente e parcialmente;	
30/05	30/05	- Exposição pelos professores colaboradores da Universidade; - Discussão sobre textos de Gramsci e Makarenko; - Troca de experiências; - Reflexão e avaliação em relação ao aproveitamento dos Momentos coletivos;	- Exposição sobre os princípios elaborados a partir das invariantes pedagógicas (esse trabalho foi adiado devido ao reduzido número de professores presentes no dia da formação continuada); - Textos de Gramsci e Makarenko para abordar a coerção no âmbito pedagógico, discussões sobre a importância do trabalho para a formação da criança e da vida social da escola;	- Equipe de professores da escola, direção, coordenação pedagógica e docentes da Unioeste;	- Organizar uma lista de gêneros de trabalho que as crianças possam participar; - Elencar trabalho que possam ser desenvolvidos por professores e educandos nos âmbitos da sala de aula, espaço externo da escola, espaços comuns, para facilitar a organização do espaço;	- Os encaminhamentos propostos não foram desenvolvidos, exceto algumas situações individuais em algumas turmas, nas quais já eram realizadas ações por iniciativa do professor;	
15/07	15/07	- Estudo, discussão e troca de experiências;	- Discussão sobre coerção em Gramsci (de uma linha marxista que podem estar vinculado a alguns princípios de Freinet);	- Equipe de professores da escola, direção, coordenação pedagógica e docentes da Unioeste;	- A partir da leitura do texto sobre as invariantes pedagógicas, foi encaminhada a construção de princípios;	-Foram construídos esboços de cada um dos princípios para serem sistematizados e reelaborados;	
17/09	05/09	- Estudo e sistematizações coletivas;	- Reelaboração coletiva dos princípios da escola;	- Equipe de professores da escola, direção, coordenação pedagógica e docentes da Unioeste;	- Decidiu-se que os princípios elaborados seriam encaminhados para impressão em banner, ainda que seriam debatidos por professores e educandos e assumidos nas práticas da escola;	- Os encaminhamentos foram construídos parcialmente: o banner não foi feito, a discussão programada não foi realizada e o desdobramento dos princípios e ação continuaram conforme as atuações já assumidas;	
29/10	29/10	- Troca de experiências e conselhos de classe; - Tomadas de decisões acerca de reuniões e eventos a serem feitos pela escola.	- Conversa a respeito dos conteúdos que foram trabalhados até este momento; - Discussão de estratégias para os acasos de dificuldade de aprendizagem.	- Equipe de professores da escola, coordenação pedagógica e direção;	- Encaminharam-se ações para suprir casos de educandos que apresentavam dificuldades na apropriação do conhecimento.	- Como se tratavam de ações comuns no cotidiano escolar, foram cumpridas com regularidades.	

Durante o andamento da pesquisa no período de 2013 a 2014, contatou-se que ocorreram treze encontros de formação continuada. Estes encontros, tiveram como espaço utilizado a biblioteca da escola e a sala dos professores, esta que é, também, espaço para o desenvolvimento do planejamento (nas horas-atividades).

Conforme os dados apresentados, nos dois últimos anos, houve uma proporção maior na realização dos “momentos coletivos” (que passaram a ser chamados dessa forma no decorrer do processo).

Outro ponto a ser enfatizado se refere aos temas então tratados, que abrangiam, de modo geral, uma reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula pelos professores, bem como o estudo de âmbitos que compõem a prática pedagógica por projetos (intenção, preparação, execução, avaliação). Observa-se que a frequência dos temas abordados apresentaram nove diferentes núcleos de ações predominantes nos encontros, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 5:** Ações predominantes nos encontros

<b>Ações desenvolvidas nos encontros</b>	<b>Frequência</b>
1 – Leitura, estudo e discussão de textos	9
2 – Troca de experiências	8
3 – Avaliações dos encontros e encaminhamentos	2
4 – Discussões sobre formas de avaliação	2
5 – Revisão das fases do projeto	2
6 – Oficinas de produção de dispositivos pedagógicos e produção coletiva de textos	2
7 – Organizações do trabalho pedagógico	2
8 – Conselho de classe	2
9 – Avaliação de encaminhamentos	2
10 – Conferências	1

O enfoque que se pode destacar quanto às ações, refere-se à *Leitura, estudo e discussão de textos*, como elemento mais recorrente nos Momentos Coletivos. Quanto aos encaminhamentos sobre as formas de avaliação, não houve experiências que concretizaram as decisões tomadas pelo coletivo no momento da formação.

Considera-se que a forma de avaliação proposta, com base em relatórios descritivos dos educandos, seja sob a forma de textos imagens, ou traduções de outra

forma de texto, exigem um planejamento com maior dedicação temporal do professor, e um acompanhamento mais intenso da coordenação pedagógica. Por outro lado, encontram-se as questões práticas em relação a materiais, formas de registro e armazenamento desses registros, para posteriormente serem analisados e servirem de demonstrativo das apropriações dos conteúdos pelos educandos.

Nessa demanda, cujo propósito é modificar a relação da avaliação com o projeto pedagógico da escola, analisou-se esse movimento embasado na perspectiva de Freitas (2010). Em sua discussão, que apreende as formas de avaliação da escola em consonância com a sociedade atual, a partir do que chama de avaliação da “Forma-escola”, propõe discussões que apontam para outras formas de avaliação a serem instauradas na escola. O autor chama a atenção para aspectos, como:

Importante frisar, portanto, que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista **a partir de seus objetivos educacionais**. Somente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de avaliação. Neste processo, cumpre função especial a matriz formativa que orienta a concepção de educação (FREITAS, 2010, p. 94, grifos do autor).

E prossegue:

A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas “inovadoras” da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias *versus* formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação não podem ser pautadas como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo. Há nos processos avaliativos uma contradição e não um dilema. Na verdade, o antagonismo entre professor e aluno, potencializado pela questão da avaliação, está definido pelos objetivos educacionais da escola, ao colocar o aluno em uma posição de subordinação e ao isolar a escola da vida e de seus motivadores naturais. Para a resolução plena desta questão, a forma escolar deveria devolver esta relação (entre professor e aluno) ao seu leito natural, ou seja, uma relação que fosse baseada na maior experiência e conhecimento do professor, reconhecida pelo aluno, ao invés, de baseada na autoridade do professor. Mas isto esbarra com os objetivos da escola capitalista como já vimos (FREITAS, 2010, p. 95).

Ressalta-se, todavia, que de modo algum se faz qualquer transformação no processo de avaliação que não assuma uma postura que vá na contramão do que se encontra posto ideologicamente na sociedade. Admite-se que nem o campo da formação

de professores e tampouco o campo dos objetivos relacionados à formação escolar são neutros, assume-se a luta de classes como realidade objetiva da sociedade, admitindo no campo do trabalho pedagógico formas metodológicas e avaliativas que respondam a um projeto pedagógico diferenciado.

### **3.2. O planejamento por projeto de trabalho: reconstruções na escola**

De acordo com os depoimentos revelados nas entrevistas realizadas, diversas iniciativas<sup>42</sup> foram implementadas na escola e em outras escolas do campo do município de Francisco Beltrão. Porém, devido à amplitude do debate acerca dessas iniciativas, como as determinações históricas e educacionais que as constituíram, pode-se citar as propostas praticadas na escola Juscelino Kubitschek, pautadas nos dados recolhidos na pesquisa.

Como já abordando anteriormente, foi no ano letivo de 2011 que se passou a implementar gradativamente a prática do planejamento pedagógico dos projetos de trabalho para todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação Infantil, 1º ao 5º ano), no total de seis turmas.

Analisa-se, a partir da observação dos “Momentos Coletivos”, e registro nos diários de campo, que em ocasiões que compreendiam presença de professores recém-chegados à escola, elegia-se como temática para os encontros a revisitação e orientação acerca dos passos de construção do planejamento por projetos de trabalho.

Em geral, nos debates entre professores, as principais questões levantadas dão ênfase à reconstrução da prática pedagógica, pautada na valorização do pensar do educando, da problematização do processo de ensino, da união entre teoria e prática e a formação dos educandos para questionar e atuar de forma autônoma e transformadora na realidade. São debates que geralmente trazem questões presentes nos discursos dos professores, mas que a escola procurou problematizar de modo sistemático na formação. Como mesmo demonstra Leite (1996, p. 26), é comum tais discursos estarem presentes entre os professores:

---

<sup>42</sup> “Primeiro experimentamos o Tema gerador, depois com o Livro didático” (Professor P-6).

Se perguntarmos a um grupo de professores qual o seu objetivo de ensino, qual o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não haverá uma discordância nas respostas. Faz parte de praticamente todo o discurso pedagógico citar como objetivos do ensino, a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares. Não aparece, nesse discurso, características como passividade, submissão, ou alienação. No entanto, se olharmos através das “lentes” do cotidiano escolar, esse discurso não se legitima em uma prática (LEITE, 1996, p. 26).

Constituiu-se, dessa forma, uma metodologia que valoriza ações coletivas, para alcançar maior qualidade no trabalho com os conteúdos, compreendendo-os em sua dinâmica global. Visto que, todos os conhecimentos abordados pela escola são constituídos a partir da ação humana, para atender a certas necessidades, sendo posteriormente organizados de forma sistemática, a fim de tornarem-se objeto de estudo, com o objetivo de instrumentalizar os sujeitos aprendentes.

Ainda, nesse sentido, concorda-se com Leite, quando destaca que:

Nessa postura, todo o conhecimento em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separa os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (LEITE, 1996, p. 27).

O que vemos, portanto, é uma grande dificuldade em conciliar tais pontos. As condições do trabalho docente contemporâneos no meio escolar, não contribuem na maioria das situações, para que o professor construa uma prática pedagógica pautada em princípios que privilegiem o desenvolvimento integral do sujeito. Percebe-se um grande distanciamento entre os objetivos proclamados e a realidade da constituição dos procedimentos de ensino e aprendizagem para atingir esses fins. Segundo Leite (1996, p. 26):

Surge, assim, uma necessidade urgente de ressignificar o espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que ele possa efetivamente, estar voltado para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejam os profissionais da educação.

Nesse sentido, a partir dessa contestação, o debate desencadeou uma reflexão, ainda em desenvolvimento, acerca da prática pedagógica da escola, tornando possível a implementação de uma nova metodologia, que contempla uma organização diferenciada no trabalho com os conteúdos curriculares.

A proposta de projetos de trabalho trouxe a necessidade de uma movimentação coletiva da escola, na qual todos os envolvidos pensam a prática pedagógica e seu desenvolvimento, também como um compromisso coletivo, que visa, principalmente, aperfeiçoar a qualidade do ensino e aprendizagem.

No âmbito da relação professor-educando-conhecimento, Leite apresenta que:

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura todo o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo (LEITE, 1996, p. 27).

Desse modo, destaca-se a construção e a reformulação dos processos que envolve a discussão do projeto pedagógico da escola. O trabalho individual de cada professor, ou seja, o que ele irá trabalhar em sua sala de aula, passa a fazer parte da pauta de discussões da escola como um todo, fazendo com que todos os que estejam envolvidos com a aprendizagem e no âmbito do educando o que será mobilizado para o processo de conhecer. Para Charlot (2000), o conceito de mobilização diferencia-se do conceito de motivação. O primeiro refere-se impulso que vem “de dentro”, já o segundo dependeria de uma motivação “de fora”. Nessa perspectiva, o autor esclarece que:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

A metodologia coletiva instituída e pautada na valorização do conhecimento do sujeito como ponto de partida, permite alcançar maior qualidade no trabalho com os conteúdos, compreendendo-os em sua dinâmica global. Visto que, todos os conhecimentos abordados pela escola são constituídos a partir da ação humana, para atender a certas necessidades, sendo posteriormente organizados de forma sistemática a fim de tornarem-se objeto de estudo, com o objetivo de instrumentalizar os sujeitos aprendentes.

Kilpatrick (2008), ao debater acerca do método de projeto, aspectos de sua conceituação e características adjacentes à aprendizagem, destaca a intencionalidade da ação como um fator importante nesse processo, diretamente ligado ao empenho que o sujeito destina a ação em curso. Ressalta-se assim, segundo o autor que

[...] maus resultados resultam inevitavelmente do esforço de fundamentar o nosso processo educativo num infundável grupo de tarefas predeterminadas com um consciente desrespeito pelo elemento de objectivo principal daqueles que executam as tarefas (KILPATRICK, 2008, p. 100-101).

Em consonância com essa mesma preocupação o autor ilustra o projeto como uma atividade intencional e que ocorre em meio a uma realidade social. Inicia-se com a intenção de fazer algo, seguida de um planejamento e diversas ações para alcançar a finalidade desejada.

Quanto aos projetos de trabalho, em discussão, percebe-se semelhanças, as quais revelam-se quando os sujeitos empenham-se em fazer algo, de forma intencional e dirigida, no processo de ensino e aprendizagem e fazem-no de acordo com objetivos claramente delimitados, considerando, também, a relevância atribuída pelos estudantes ao tema abordado.

Entretanto, o autor defende ainda, que não se trata de advogar “qualquer projecto de subordinação do professor ou da escola aos caprichos infantis (KILPATRICK, 2008, p. 101)”, trata-se sim de conceber uma abordagem que abarque ações nas quais os estudantes reconheçam aspectos da realidade social que vivenciam, sem ignorar os conteúdos de ensino que fazem parte do programa para cada etapa da vida escolar.

Nesse sentido, a preocupação com a abordagem dos conteúdos de ensino para romper com a forma não intencional e fragmentada, revelam-se carregados de significação. De acordo com Hernandez e Ventura (1998, p. 63-64):

Globalização e significatividade, são, pois, aspectos essenciais que se plasmam nos projetos. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares.

Todo o trabalho demanda, portanto, de um processo de reflexão docente, que parte do que será ensinado e pensado com o intuito de atender a uma perspectiva de globalização, na qual se estabelecem inúmeras relações entre os conteúdos e as diversas áreas do conhecimento.

Dessa maneira, princípios pedagógicos e educativos apresentaram-se referenciais muito importantes na escola, exemplificando, pode-se considerar, a produção de novas atividades pedagógicas, o envolvimento mais ativo das crianças, a organização, a valorização ainda mais do conhecimento escolar, a mobilização das crianças para o processo de aprendizagem; avanços que extrapolam os limites à prática do currículo disciplinar com possibilidade de enfoques interdisciplinares.

Salienta-se que essa metodologia confere ao educando uma postura diferente frente a ação de conhecer, devido aos procedimentos metodológicos utilizados: a pesquisa, a leitura, as observações, as coletas de dados, que fazem com que educandos e professores comuniquem-se mais. Sendo assim, ao confrontar-se, posteriormente, com o conhecimento sistematizado o educando tem maior possibilidade de compreensão e apreensão dos conteúdos científicos escolares.

Pela prática do trabalho com projetos, os professores se referem que os educandos tornaram-se mais participativos e se mantinham constantemente em atividades de questionamento, evidenciando grande interesse em pesquisar e encontrar resposta para as situações problemas que surgiam. Fato que anteriormente acontecia com pouca frequência e que abrangia uma quantidade restrita de educandos.

O trabalho com projetos traz para dentro da sala de aula as experiências sociais e culturais das crianças. Quando se parte de uma questão da realidade dos educandos, estes apresentam-se com mais interesse nos estudos dessas demandas, chegando ao conhecimento com maior capacidade de abstração.

Cabe esclarecer, além disso, de acordo com Hernández e Ventura (1998, p.68 - grifos nossos), que **“o critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”**, são, por outro lado, relações que os educandos estabelecem com conteúdos já estudados, trabalhos desenvolvidos, ou mesmo, conhecimentos que trazem das situações cotidianas acerca de um assunto, pertinente aos conteúdos previstos no currículo para a turma.

Destaca-se, assim, uma necessidade fundamental nesse processo: cabe ao professor assegurar, essencialmente, a qualidade dos conhecimentos que circulam em sala de aula, uma vez que a flexibilização do currículo, e do modo como se desenvolve o planejamento<sup>43</sup> das atividades, não deve remeter a falta de controle e incoerência quanto aos conteúdos presentes no programa de ensino, cujo acesso deve estar assegurado.

Observando o desafio que se coloca ao professor, nessa metodologia de trabalho, ressalta-se a afirmação de Almeida (2007), ao tratar da dimensão reflexiva que faz parte do trabalho docente, evidencia aspectos que devem compor as características intrínsecas a ação docente:

Há necessidade de que, além do domínio dos conhecimentos a ensinar, o professor mantenha com seu trabalho uma relação consciente, questionadora e investigativa, uma compreensão sobre seus objetivos e finalidades e sobre os critérios que subjazem aos modos de seleção do conhecimento a ser ensinado aos educandos, para que desenvolva

---

<sup>43</sup> PROFESSOR P – 9 - descreve alguns aspectos do planejamento: “[...], vai trabalhar um determinado projeto, [...], tem uma visão geral de todo o processo. [...]o planejamento que ele faz semanal, [...], ele não é assim pensado semanalmente, [...] é pensado assim pro processo, projeto todo, com continuidade”.

estratégias que favoreçam e produzam a aprendizagem (ALMEIDA, 2007, p. 38).

Enquanto a ação que movimenta as práticas pedagógicas na escola pesquisada, assinala-se a presença de mudanças que condizem com a dimensão reflexiva destacada pela autora. Mostram-se presentes mudanças na dimensão da aprendizagem, na reformulação da maneira de abordar os conteúdos, na reestruturação do trabalho pedagógico, tendo em vista a renovação de atividades. Nesse aspecto, o trabalho por projetos sugere seu um caminho (em construção) para transformar o espaço escolar em um meio de orientação de aprendizagem globalizadora, conforme Hernandez e Ventura (1998), quando se refere à atividade do educando no projeto de trabalho. É uma metodologia aberta à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participem.

Apresenta-se, como exemplo de ilustração da prática metodológica dos projetos de trabalho desenvolvida na escola, a descrição de atividades de ensino efetivadas com turmas do 1º ciclo, no período de 2011 a 2013. Procura-se, também, apresentar as ações conforme os passos ou fases dos projetos se efetivavam: intenção, preparação, execução e avaliação, como demonstra as fases de desenvolvimento do projeto de trabalho:

– Inicia-se com um mapa. O professor primeiro organiza, olha os conteúdos da grade curricular. Na sequência ele senta com os alunos e fala sobre um determinado assunto que vai ser estudado e os alunos falam, perguntam e dão sugestões daquilo que querem, daquilo que já sabem, daquilo que ainda não sabem, daquilo que querem saber sobre aquele determinado assunto. Aí, a partir disso, o projeto já passa a ser deles porque a participação deles é constante nisso. Aí o professor define como eles vão estudar esse determinado assunto: que materiais que vão ser usados, qual o tempo determinado pro desenvolvimento do projeto, [...], como ele vai ser avaliado, como vai ser encaminhado todo o processo. O aluno, ele participa de tudo isso, ele pesquisa, ele tem condição de expor esse trabalho que ele pesquisou, ele apresenta pras outras turmas e combina isso com "circuito do desenvolvimento" que é um dia em que todas as turmas se reúnem pra expor os trabalhos desenvolvidos durante todo o processo (PROFESSOR P-2).

Destaca-se, nesse momento, a utilização de um instrumento de gestão do trabalho docente, que passou a ser utilizado pela escola a partir das ações desencadeadas pelos momentos de formação.

Adotou-se o “Instrumento de Acompanhamento do Planejamento Docente” no domínio do planejamento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como parte integrante e elemento organizador da primeira fase delimitada para a realização do

projeto. A utilização deste instrumento de modo permanentemente pelos professores e coordenação pedagógica, tornou-se, também, uma forma de comunicação entre escola e família, passando a compor no início de cada projeto o arrolamento dos conteúdos que serão estudados pela turma, conforme expõe-se no quadro 6 a seguir:

**QUADRO 6:** Instrumento de acompanhamento do planejamento docente  
**ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHK – COMUNIDADE RIO TUNA**  
**“Instrumento de Acompanhamento do Planejamento Docente” – IAPD (Ens. Fund. I)**

TURMA: _____			TURNO: ( ) Matutino ( X ) Vespertino		
PROFESSOR(A): _____					
TEMA/PROJETO: _____					
PERÍODO: DE ___/___ A ___/___					
<b>PRINCIPAIS QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS</b>					
(Para início de planejamento com os estudantes – construção do “Mapa Categral/Conceitual” ANEXO):					
_____					
_____					
_____					
_____					
_____					
_____					
_____					
<b>DISCIPLINAS E OS CONTEÚDOS ENVOLVIDOS (PROPOSTA CURRICULAR):</b>					
HISTÓRIA:	GEOGRAFIA:	CIÊNCIAS:			
LÍNGUA PORTUGUESA:	LÍNG. EST. MODERNA – INGLÊS:	MATEMÁTICA:			
ARTE:	“PROJETO” LITERATURA:	EDUCAÇÃO FÍSICA:			

Fonte: Arquivo da escola.

Aos professores e à coordenação pedagógica o instrumento cumpre a função de organização das fases do projeto, sistematização das questões problematizadoras, organização e rol dos conteúdos trabalhados em cada projeto de trabalho. Já como aparato de comunicação à família do educando, utiliza-se apenas a componente que abarca as disciplinas e os conteúdos envolvidos (proposta curricular), ou seja, a segunda parte do instrumento.

Referiu-se, inicialmente, ao projeto denominado: “Animais Silvestres”, realizado com turma 1º ano do 1º ciclo. Como se tratava de um dos conteúdos previstos para o ano, os conteúdos curriculares inerentes foram associados à temática. A partir de questionamentos feitos pela professora, a temática do projeto promoveu o interesse dos educandos que queriam melhor compreender as características dos animais silvestres.

Diante dessa problemática, a professora buscou fazer questionamentos<sup>44</sup> às crianças com o objetivo de perceber quais eram suas curiosidades, o que já conheciam a respeito dos animais silvestres e o que gostariam de conhecer.

Durante essa sondagem, a professora delimitou quais aspectos sobre os animais silvestres poderíamos abordar, delimitando, ainda, em conversa com a turma, algumas espécies para serem estudadas de forma mais específica. A professora justificou que fez isso porque que teria um grande número de animais silvestres, sendo necessário fazer um recorte.

Para nortear o trabalho, a professora e as crianças construíram um “mapa conceitual” em forma de cartaz, que ficou exposto na sala durante a realização do projeto. O objetivo era que passasse a ser referência para o andamento do trabalho, considerando, nesse sentido, a participação de toda a turma, seus conhecimentos prévios, dúvidas e sugestões. A forma de como estudar esses animais foi definida no momento da construção do “mapa conceitual”<sup>45</sup>.

Nesse sentido, o professor P-5, descreve a respeito da utilização do mapa conceitual: “[...] ai a gente sempre faz uma conversa, olha para o material produzido, para as perguntas que eles fizeram no mapa conceitual, ai a gente vê se eles conseguem

---

<sup>44</sup> A organização das questões norteadoras é registrada como "Instrumento de Acompanhamento do Planejamento Docente".

<sup>45</sup> Sobre essa ferramenta pedagógico-didática, suas inúmeras possibilidades, aplicação e construção, destacamos a contribuição do trabalho de Lopes (2007). Na elaboração da autora consta a construção de um mapa conceitual para representar o esquema da aprendizagem significativa (p. 41), além de outros exemplos e modelos para a utilização deste instrumento.



está estudando. Geralmente é confeccionado sob a forma de cartaz e fica fixado na parede da sala de aula, em local visível e acessível.

Lopes (2007) ressalta o caráter formativo da avaliação vinculado ao uso dessa ferramenta, e observa que o mapa conceitual abarca o princípio da aprendizagem significativa que, para Pelizari (2001 apud Lopes (2007)), a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento é incorporado pelo educando a partir das relações que ele estabelece com os seus conhecimentos prévios.

O mapa conceitual geralmente é composto por um espaço central, pelo qual se indica por meio de um título (escolhido com a turma) qual é o tema central do projeto. Ao redor desse título-tema, elencam-se as falas dos educandos, categorizadas pelo professor, em alguns momentos unindo exposições semelhantes educandos em uma única frase, numa lista ou com uma indicação usando as suas próprias palavras.

Destaca-se que o mapa conceitual é uma ferramenta flexível<sup>46</sup>, podendo adquirir diferentes formas, organizações e processos de construção. Para exemplificar, a medida em que os educandos vão adquirindo maior autonomia e domínio de leitura e escrita, esse pode ser um processo encaminhado pelo professor e feito pelas próprias crianças. Em certos momentos, constataram-se turmas, cujo grau de autonomia no processo, possibilita a construção, em grupos, de mais de um mapa conceitual sobre um mesmo tema, para posterior análise coletiva e identificação de questões convergentes e questões não redundantes.

Outros exemplos, referem-se a turmas de Educação Infantil e 1º ano do 1º ciclo, quando ainda não possuem autonomia nos processos de leitura e escrita alfabética. Nesses casos a indicação dos elementos constitutivos do mapa conceitual pode ser representada por imagem, ou pela associação de imagens e palavras.

A título de conhecimento, apresentaram-se outras variações na construção dos mapas, conforme imagens subseqüentes:

---

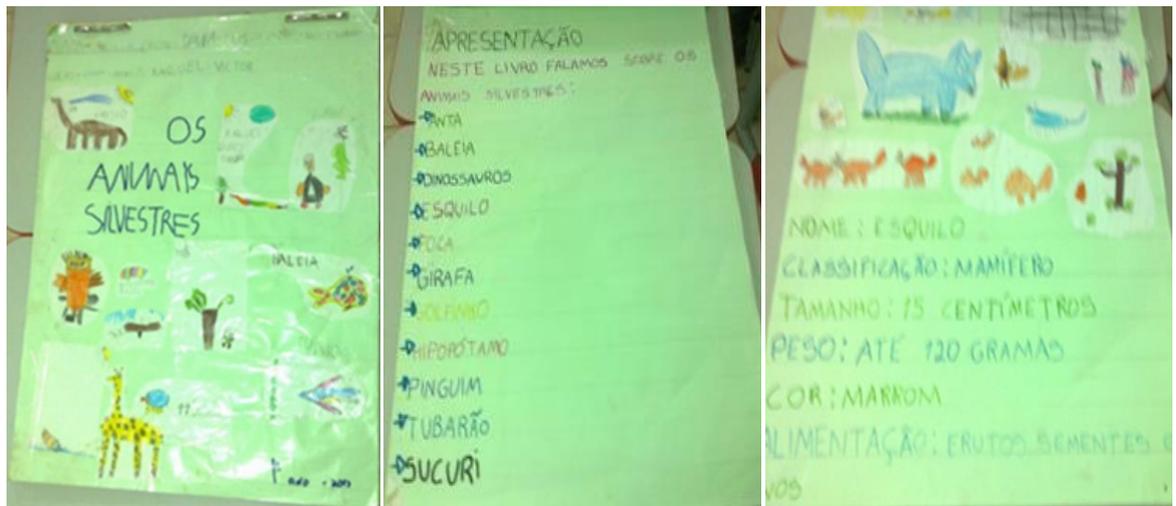
<sup>46</sup> O mapa conceitual é também trabalhado na perspectiva da organização dos conhecimentos nas disciplinas. Como explica Moreira (1984), os mapas conceituais são diagramas bidimensionais mostrando relações hierárquicas entre conceitos de uma disciplina. São diagramas hierárquicos que procuram refletir, em duas dimensões, a estrutura ou organização conceitual de uma disciplina ou parte dela. Isto é, sua existência deriva da própria estrutura da disciplina. Obviamente, existem várias maneiras de traçar um mapa conceitual, e, existem diferentes modos de mostrar uma hierarquia conceitual em um diagrama. Além disso, mapas conceituais traçados por diferentes especialistas em uma mesma área provavelmente refletirão pequenas diferenças em compreensão e interpretação das relações entre os conceitos chave dessa área (MOREIRA, 1984, p. 17-18).



No desenvolvimento das atividades de estudo do tema deste projeto, foram utilizados diferentes recursos, na medida em que era realizada a pesquisa sobre cada um dos animais escolhidos, com trabalho de inúmeros textos, recursos audiovisuais, imagens digitais e impressas, cartazes, exercícios impressos e registrados, pesquisas em livros (literários e didáticos) e revistas, entre outros.

Pela própria dinâmica de desenvolvimento do projeto, o planejamento de algumas produções, como produto final, resultou na construção de um livro pela turma, o “Livro dos Animais Silvestres”, no qual a turma sistematizou as principais características dos animais. Ao construírem esse livro, foi abordado as diferentes áreas do conhecimento. No momento da sistematização, foi dada ênfase, sobretudo, a produção escrita e a leitura. Estudaram também a estrutura e organização de um livro, aspectos fundamentais ao produzir tal material. Abaixo expõe-se imagens desta produção:

**IMAGEM 4:** Livro Coletivo da Turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A turma desenvolveu outras atividades relacionadas ao tema, características da apropriação das capacidades relativas à alfabetização. Algumas das capacidades exploradas no trabalho com textos foram: Leitura, escrita, oralidade, interpretação, montagem, estrutura dos textos, versos, estrofes, rimas e a compreensão da linguagem subjetiva de alguns desses textos. Considerando o foco na aquisição da leitura e da escrita, foram trabalhados, ainda, diversas cantigas infantis, adivinhas, acrósticos, ditados recortados, poesias, entre outros.

Os procedimentos de avaliação estavam vinculados ao próprio processo de realização desse trabalho, como a observação da participação e desempenho dos educandos na realização das atividades através de produções individuais de leitura e escrita.

Conforme organização interna da escola, o procedimento de avaliação da aprendizagem também é realizado através da dinâmica do "Circuito do Conhecimento"<sup>47</sup>, momento no qual as turmas socializam entre si os trabalhos desenvolvidos ao longo de um período, geralmente bimestral.

Destacam-se, na sequência, alguns registros desses momentos

**IMAGEM 5:** Circuito do Conhecimento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

<sup>47</sup> No documento de sistematização Escola Juscelino Kubitschek-UNIOESTE (2012), o Circuito do Conhecimento compõe as atividades de aprendizagem de caráter integrador, pelo qual aponta-se que “as realizações dos 'Circuitos do Conhecimento' durante o ano letivo vêm alcançando processos de socializações e interatividades qualitativas entre os educandos, exemplificando como diversos processos de aprendizagens podem ser cada vez mais explorados pelos educadores, [...]. Nesse sentido, a experiência que cada turma/ano tem para socializar as aprendizagens alcançadas para outras turmas/anos, relatando a partir dos projetos desenvolvidos no ano, vem mostrando que a dinâmica socializadora, coletiva e interativa dessas atividades integradoras potencializa o processo de internalização das aprendizagens (p. 19).

Os circuitos do conhecimento são momentos de exposição dos trabalhos, trocas de experiências e aprendizagens, que podem ocorrer sob diversos formatos. A escola, ao longo do percurso de implementação da proposta experimentou formas variadas de organização, umas mais fechadas, pautadas em momentos de explanação por parte das turmas e outras mais flexíveis, espontâneas.

A observação destas atividades pedagógicas coletivas levou a escola a constatar que o Circuito do Conhecimento não pode ser um tipo de atividade baseada somente em: de um lado algumas apresentações e do outro meros ouvintes, já que esse formato caracteriza uma postura mecânica ou passiva sobre os conhecimentos. Destaca-se, portanto, uma forma mais flexível em que os que apresentam respondem as indagações dos demais, por conta própria ou com a intervenção do professor.

Ressalta-se, nesse sentido, que o trabalho por projetos situa-se, especialmente, no campo metodológico, cujo objetivo primordial é melhorar a qualidade da aprendizagem, reorganizar tempos e espaços próprios do cotidiano escolar. Enfatizando, igualmente, a continuidade e o imperativo de aperfeiçoamento do trabalho em construção, visto que esse processo depende da organização interna da escola, na qual a experiência é desenvolvida, através da organização dos momentos coletivos de debate entre a equipe escolar e a universidade.

### **3.3. A coletividade escolar e a prática de auto-organização dos educandos**

As práticas pedagógicas implementadas na Juscelino Kubitschek, no âmbito da coletividade escolar ou da auto-organização dos educandos, serão abordadas, brevemente, neste espaço, por representar uma importante experiência desenvolvida na/pela escola. Com esta abordagem não pretende-se esgotar os inúmeros debates e proposições possíveis para a temática.

Ressalta-se que a prática de auto-organização se deu de forma mais contundente no Ensino Fundamental II. Este é um dos ensejos porque optou-se lançar, brevemente, questões sobre a movimentação da escola no campo da auto-organização, uma vez que o debate central se situa nas análises a respeito das ações desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, chama-se atenção ao eixo central do problema de pesquisa, a formação continuada de professores, e, nesse sentido, a auto-organização compôs-se a partir do processo de formação continuada em parceria com a universidade.

Pedagogos, como Makarenko e Pistrak<sup>48</sup>, chamam atenção para as rotinas pedagógicas, como está a organização da escola, e de que forma essa prática ensina. Esses pedagogos vão em busca do que é o processo de formação humana e assinalam que a experiência social de formação da escola é fundamental. Muitos problemas das escolas estão relacionados a organização, a qualidade que delega à formação social dos educandos. Destacaram-se, então, questionamentos para conduzirem o processo de auto-organização nas salas, formas de trabalho a serem feitos pelo grupo da escola.

De acordo com Leudemann (2002), a coletividade é o objeto da educação para Makarenko, assim “a escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade [...] (LEUDEMANN, 2002, p. 278)”. Para a organização dessa coletividade, o autor aponta o princípio da produção como critério básico e primário.

No âmbito da autogestão, Makarenko (2002, p. 286-288) indica algumas necessidades como a existência de um chefe e destacamento, que seria escolhido por designação ou por eleição. A escolha por eleição demandaria a presença de uma coletividade melhor organizada. Outro fator importante, na escolha do chefe de destacamento, diz respeito a rotatividade de pessoas a ocuparem o cargo, segundo o autor, é importante que todos representem a coletividade.

Em relação aos órgãos da autogestão, Makarenko (2002, p. 292), destaca-se que “o órgão fundamental de autogestão da coletividade é a assembleia geral de todos os educandos da instituição infantil”, atribui-se uma grande importância ao momento da assembleia, nela todos teriam o direito de estar presentes, de se expressar e votar quando se tratava de questões coletivas. A assembleia geral, constitui-se ainda, em um momento de prestação de contas e legitimação de decisões ao cumprimento ou não das regras da instituição.

Makarenko (2002) postula, ainda, que:

---

<sup>48</sup> De ambos os autores, Pistrak e Makarenko, aspectos de sua vida e trabalhos pedagógicos são objeto de análise na dissertação de Mestrado de BOLEIZ JUNIOR (2008). Nesse texto, o autor apresenta ênfase na construção da coletividade e nas relações de trabalho, como aspecto educativo ressaltado nas obras de Pistrak e Makarenko.

Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias perspectivas. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas, em utilizar as existentes, em colocar pouco a pouco outras mais elevadas. [...]

Os fracassos em muitas instituições infantis se devem às perspectivas fracas e mal definidas. Mesmo em instituições infantis bem equipadas não se conseguirá um bom trabalho e disciplina se não traçarem perspectivas claras (p. 312).

Essa perspectiva aponta para a necessidade da constituição de projeto pedagógico com objetivos claros e bem definidos, que assegure uma formação e que atenda ao que se postula como papel da instituição escolar.

Ainda quanto ao aspecto que trata da coletividade escolar, a escola também amparou-se no que postula Pistrak (2011). No capítulo em que trata da auto-organização dos educandos, o autor indica que:

As crianças e os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por um determinado interesse, das quais tem consciência as que lhe são próximo. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver esse interesse entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos (PISTRAK, 2011, p. 146).

Desse modo, a prática de auto-organização apresenta-se como uma tentativa de romper com a passividade da prática pedagógica da escola convencional, que, historicamente, não prevê atividades nas quais os educandos possam ser responsáveis diretamente. Convencionalmente, as atividades escolares são previstas por práticas, essencialmente, de sala de aula e de fazeres restritos às aprendizagens de conteúdos disciplinares.

Ainda na perspectiva de Pistrak (2011, p.146):

[...] O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não se atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos desse ensino. Mas, mesmo que o trabalho de ensino seja excelente, não é capaz de criar, por si mesmo, suficientes interesses para o estabelecimento de um sólido coletivo infantil.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir e organizar práticas de auto-organização que sejam pautadas na necessidade que emerge do contexto no qual se pretende desenvolvê-las. Segundo Freitas (1995, p. 112):

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão ser incluídas, mas haverá, sempre, que se ter clara a função educativa da atividade. Quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. [...].

A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

Salienta-se, assim, que os princípios da auto-organização podem contribuir na formação dos educandos, pois, acrescentam às ações individuais e coletivas responsabilidade e cooperação, entre os educandos, professores, escola e comunidade, princípios esses, que devem ser considerados e que são tão pouco valorizados na sociedade capitalista vigente.

No processo de implementação dessas práticas, no ano de 2010 foram introduzidos alguns dispositivos pedagógicos<sup>49</sup> para que os educandos acompanhassem seu processo de aprendizagem e conseguissem, assim, interferir a partir de informações significativas de autoavaliação pessoal e coletiva das turmas (ANTONIO, 2010, p. 48).

Um dos dispositivos pedagógicos utilizados pelos educandos para autoavaliação pessoal e coletiva das turmas era constituído por pontos que abordavam aspectos do processo pedagógico, que eram preenchidos semanalmente. O preenchimento era feito pelos educandos, com acompanhamento dos professores, porém sem muita interferência deste último, que basicamente auxiliava quando era solicitado pelos educandos.

A coordenação do processo e responsável pela fixação dos resultados era o educando representante e o vice representante, cuja troca era realizada mensalmente para que todos os educandos tivessem a oportunidade de vivenciar as responsabilidades inerentes à função.

O preenchimento ocorria da seguinte forma: o educando responsável fazia o questionamento acerca de cada um dos itens e registrava as respostas conforme as

---

<sup>49</sup> Alguns desses dispositivos pedagógicos foram adaptados para a escola de outras experiências já conhecidas, como aquelas implantadas pela "Escola da Ponte" de Portugal. Mais detalhes ver SANTA ROSA (2008).

categorias (“sempre”, “algumas vezes”, “não consegui” e “esqueci”). Essas respostas eram representadas por números, feitos em pedaços de papel e fixados no quadro com alfinetes, facilitando, assim a sua remoção e permitindo o uso prolongado do instrumento. Em várias ocasiões era comum educandos terem suas respostas “questionadas” por seus colegas, que julgavam inadequada a postura do colega quando respondia algo que não correspondia ao que realmente havia acontecido.

No quadro abaixo representou-se o formato do dispositivo pedagógico:

**QUADRO 7** : Dispositivo pedagógico<sup>50</sup> – Minha auto-avaliação

Auto-avaliação da semana de _____ a _____ de 2012					
<b>MINHA AUTO-AVALIAÇÃO</b>					
<b>Aspectos</b>	<b>Sempre</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>	<b>Não consegui</b>	<b>Esqueci</b>
Arrumei o material solicitado.					
Dediquei tempo pra estudo e organização dos trabalhos					
Ajudei e respeitei os outros.					
Entrei e saí dos espaços com calma.					
Brinquei sem causar problemas.					
Falei baixinho.					
Fiz os trabalhos com atenção e cuidado.					
Participai dos debates, dei minha opinião.					
Respeitei professores e funcionários.					

Fonte: Arquivos da escola.

O dispositivo apresentado no quadro a seguir tinha a finalidade de dar visibilidade aos professores, dos conteúdos que necessitavam de (re)ensino. Este conceito é apontado por Monteiro (2008, p. 19) para designar as situações de ensino que “se referem à preocupação de ensinar de novo o que o aluno não entendeu”. Neste sentido, o dispositivo permitia voz aos educandos nas questões que consideravam passíveis de mudanças, em relação à convivência do grupo na sala e na escola.

<sup>50</sup> Este dispositivo foi confeccionado com uma base de folha de isopor, revestido de tecido (TNT), sobre o qual foi desenhada a tabela, as partes escritas foram feitas em papel, para facilitar a substituição dos indicadores, conforme fossem assimilados pela turma, ou em virtude de uma necessidade nova apresentada pelo grupo.

**QUADRO 8:** Dispositivo Pedagógico<sup>51</sup> – Exposição da opinião dos educandos

<b>PARA RESPONDER TODOS OS DIAS NO FINAL DA AULA</b>			
Conteúdos que já sei!	Conteúdos que preciso de ajuda!	Gostaria de pesquisar...  Tive a ideia de...	Na sala e na escola: ➤ Acho que está bem!  ➤ Acho que está mal!

Fonte: Arquivos da escola.

Na sequência, apresenta-se o dispositivo usado pelas turmas para realizar a síntese das questões observadas e discutidas durante o mês na "assembleia de turma", inclusive aquelas presentes nos dispositivos anteriores. Nesse modelo, a turma, com o acompanhamento do professor regente e sob a coordenação do educando representante, fazia uma descrição da situação da turma, apresentava críticas e sugestões, construía gráficos para apresentar os dados do quadro “Minha autoavaliação”, fazia a análise das notas e estabelecia relações entre todos estes dados, para posterior apresentação no conselho de classe participativo.

**QUADRO 9:** Dispositivo Pedagógico: Síntese para a assembleia

<b>SÍNTESE PARA A ASSEMBLEIA</b>	
Turma: _____	Bimestre: _____
Sugestões para apresentar na “Assembléia” Pedagógica Mensal da Turma:	
_____	
_____	
_____	

Fonte: Arquivos da escola.

O dispositivo pedagógico acima era reproduzido em folhas (sulfite A4) e anexados a um “Caderno de Assembleia de Turma”.

<sup>51</sup> Este dispositivo era confeccionado como cartaz (de papel) e substituído mensalmente, os apontamentos realizados pelos educandos eram colados como os demais dispositivos, suas informações tornavam-se objeto de análise nas assembleias de turma.

Na crítica desse processo, ressalta-se, principalmente, o envolvimento limitado dos professores, conforme aponta Antonio (2010). Embora as atividades estivessem em fase de construção, reconhecia-se ser necessária a colaboração entre as instâncias de toda a escola envolvidas do processo.

Aponta-se, nesse aspecto, que talvez o restrito envolvimento por parte dos professores deva-se a forma como a proposta foi discutida e apresentada. Conforme texto de sistematização das práticas de auto-organização realizada no ano de 2010, cuja elaboração deu-se no início do ano letivo de 2011, com previsões de trabalho para o ano de 2011, a proposta foi pensada com a participação dos representantes da direção, coordenação pedagógica e Universidade. A proposta foi apresentada aos professores posteriormente, sem um tempo apropriado e organizada pela própria escola para a discussão com esse coletivo. Nesse sentido, a condução e implementação do processo ignorou, justamente, o princípio da participação coletiva no planejamento e nas decisões. Assim, nas condições postas à participação do grupo como um todo houve, também, equívocos na forma de conduzir o processo de pensar e executar as ações previstas.

Contudo, no planejamento das ações a serem desenvolvidas pelos educandos percebe-se um cuidado maior, segundo demonstra o planejamento elaborado para apresentação e debate do processo com os educandos:

**QUADRO 10:** Planejamento do primeiro momento de auto-organização com os educandos

<b>Conversa sobre o trabalho do dia 18/02/2011</b>
<p><b>1. Todas as turmas do Ensino Fundamental II serão reunidas no saguão para uma conversa coletiva</b></p> <p><b>2. Vídeo: coletividade e cooperação</b></p> <p>- Debate sobre o filme: princípios da auto-organização;</p> <p><b>3. Conversa</b></p> <p>- Sentido de coletividade para a vida;</p> <p>- Espaços de poder, forma como isto se dá na vida deles (casa, igreja, escola, sociedade);</p> <p>- Dividir o poder exige responsabilidade, coragem para falar de si, reconhecer o que não está bem, o que não consegue, e conta com o grupo para crescer;</p> <p>- Auto-organiza-se é crescer, ser pessoa, preparando-se para viver com mais liberdade;</p> <p>- Espaços a criar na escola: representantes da turma, professor regente, coordenação da escola, conselho de classe, assembleia mensal de turma e assembleia bimestral com todas as turmas;</p> <p><b>4. Apresentação do dispositivo pedagógico (projeto)</b></p> <p>- Toda 6ª feira será realizada a auto-avaliação e avaliação do processo de aprendizagem;</p> <p>- Falar sobre cada item – explicar;</p> <p>- Falar das tarefas de cada um;</p>

- Explicar cada espaço que deve ser garantido;
- Toda 6ª feira será realizada avaliação do processo de aprendizagem:
  - Conhecimento é para a vida não só para a prova;
  - Analisar o que se sabe, não só o que não se aprendeu

#### **5. Ir para as salas**

- Cada turma escolhe os representantes e os regentes;
- Colocam-se os cartazes.

Fonte: Arquivo pessoal de apontamentos das reuniões da escola que participei na escola.

O que ficou evidente nos encaminhamentos e seus desdobramentos foi a participação satisfatória e ativa dos educandos: no preenchimento das informações no dispositivo, nos acordos realizados coletivamente, nas assembleias de turmas e conselhos de classe. Como consequência, educandos que tinham problemas de aprendizagem e disciplinares, quando envolvidos no processo demonstraram novas práticas sociais e de estudo.

Nos anos de 2011 e 2012 as atividades voltadas às práticas de auto-organização foram mais intensas, seguindo-se todos os combinados instituídos inicialmente. No ano 2013, porém, a prática dos dispositivos pedagógicos foi abandonada, permanecendo apenas as assembleias de turma, agora trimestrais e a extinção do sinal sonoro.

No ano de 2014, com a presença de duas acadêmicas vinculadas ao PIBID, as assembleias puderam ser retomadas com maior frequência. Entretanto, esse processo que genuinamente destinava-se ao debate coletivo, tornou-se um momento dissociado das aulas em detrimento do princípio de fazer parte das práticas pedagógicas como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa procurou-se refletir acerca de elementos que envolvessem a formação continuada na escola, os desdobramentos dessa formação nas práticas pedagógicas e as perspectivas para o trabalho docente.

O contexto desta pesquisa foi em uma escola do campo, da rede municipal de Francisco Beltrão – Paraná. A escolha dessa instituição e das práticas ali desenvolvidas, como objeto de análise e reflexão, deve-se ao indicativo inicial de que nessa escola ocorria um movimento diferenciado em relação às práticas curriculares.

Acredita-se que a preocupação, essencial, que alicerça estudos e pesquisas desenvolvidos por profissionais vinculados à educação, é sempre a melhoria da qualidade dos processos educacionais.

Da mesma forma, quando uma instituição abre-se para um processo de reorganização de práticas, como é o caso da escola que foi desenvolvida a pesquisa, observa-se uma preocupação real em ocupar espaços possíveis de autonomia<sup>52</sup>, atuação e organização interna para se desafiar no sentido de desconstruir e reinventar processos mais significativos. Nesse sentido, indubitavelmente, o objetivo final é a qualificação da formação dos educandos.

Libâneo (2007, p. 1) lança uma interessante e desafiadora reflexão acerca da educação escolar, evidenciando a desatenção com os aspectos didático-pedagógicos quando aponta a distância entre as políticas educacionais, nos âmbitos federais, estaduais e municipais (planos, metas, diretrizes) das questões mais concretas, mais reais da sala de aula e do trabalho direto dos professores com os educandos. Essa reflexão, ambígua, coloca uma postura crítica em relação aos arranjos de financiamento e controle da educação nacional; no que diz respeito à elaboração e efetiva implementação de programas, planos e metas para a educação; na divulgação e implementação das possibilidades apontadas pelas pesquisas; e, sobretudo, no impacto que todos esses âmbitos têm, em termos de qualificação da educação.

De fato, os problemas do fracasso escolar (de um grande número de educandos), é uma realidade historicamente instituída, e que nos remetem as raízes da implantação

---

<sup>52</sup> Contreras (2012, p. 293).

do sistema econômico capitalista e nele as funções atribuídas à escola. A instituição escolar, nessa perspectiva, passou por inúmeras transformações, desde a sua abrangência (acesso, reformas curriculares) até os avanços em termos de pesquisas e teorias que contribuíram para novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

No bojo destas reflexões, localizou-se a escola em meio ao contexto de disputas ideológicas, e, distinguiu-se a preocupação, as iniciativas e o esforço de muitos profissionais da educação em construir espaços de atuação distintos do lugar comum (espaço de reprodução social) que tende a ser a escola. Amparados na visão de que é possível, em meio a um contexto dominado por ideais hegemônicos e de luta de classes, desconstruir alguns paradigmas inerentes a formação escolar, apresentaram-se aspectos da prática desenvolvida na Escola Municipal Juscelino Kubitschek.

No âmbito da formação continuada de professores, destacou-se a importância dessa modalidade de formação para o trabalho docente. Bittencourt (2006), Gatti (2008), apontam a década de 1990, enquanto momento histórico de destaque para emergência de discussões e iniciativas na formação continuada, conferindo destaque, também, à aprovação da LDB 9.394/96 que indica a necessidade de formação em serviço, como uma das condições para a valorização do profissional da educação.

A partir do debate que foi realizado sobre as concepções de formação continuada de professores e as atribuições qualitativas que a mesma confere ao trabalho docente, reafirmou-se a necessidade dessa formação como aspecto determinante na sua profissionalização. A proposta de formação alternativa implementada na escola, denominada formação continuada centrada na escola, permite discutir as contradições que permeiam a situação do trabalho docente, os desafios encontrados e as possibilidades de transformação.

Complementarmente, no domínio da formação continuada em parceria com a Universidade, destacou-se a característica de continuidade, que permitiu um avanço na organização do trabalho docente através da mudança no planejamento e intensificação, progressiva, de atividades que envolviam maior participação consciente do educando, sobre o que está sendo trabalhado e qual a função social do conhecimento. Assim, no processo ensino e aprendizagem enfatizou-se o encaminhamento assumido pela escola de instituir em suas práticas, instrumentos e formas de abordagem dos conteúdos que

promovessem essa participação e que possibilitassem reconstruir a relação entre o conhecimento e o mundo que os cerca.

Ainda, acerca da parceria colaborativa entre escola e Universidade, evidenciou-se a elaboração de um processo sistemático e planejado de intervenção em questões-problema indicados pela escola. Nesse sentido, o conhecimento teórico que embasou as reflexões reveste-se de significado em relação às possibilidades que aponta para a ação, sobretudo, na dimensão coletiva do processo, no sentido de pensar a atuação docente e a gestão do projeto pedagógico da escola.

Destaca-se, assim, que as perspectivas de treinamento e cursos pontuais não atingem resultados significativos na qualificação do professor e tampouco na formação dos educandos. Por outro lado, as características de valorização e respeito aos saberes dos professores e de seu contexto, como ponto de partida para a formação, oferecem uma possibilidade enriquecedora no sentido de propiciar condições para as mudanças necessárias à escola.

Ressalta-se, porém, que a forma escolar, como se sabe, historicamente constituída, possui características e processos difíceis de serem rompidos. Tende-se a manter paradigmas seletividade, competitividade, classificação e rotulação que são validados pelo contexto socioeconômico no qual a escola está inserida. Em alguns momentos, a escola, contexto da pesquisa, assume uma postura de resistência em relação ao próprio processo metodológico e de formação. Nesses momentos, observou-se serem priorizadas ações que não emanavam da construção coletiva, nos momentos de formação.

Evidencia-se, nesse sentido, que apesar do aparato teórico que fomentou as discussões a indicar a legitimidade das ações desenvolvidas e sua contribuição evidente, há, no âmbito individual, de cada profissional, construções culturais, de visão de mundo; das formas de conceber o ensino, a aprendizagem, a relação professor-educando que foram cristalizadas pelo processo de formação e pelas experiências vivenciadas por cada sujeito. Portanto, o processo de romper com alguns padrões, torna-se lento e marcado por movimentos de avanços e retrocessos.

Outros entraves identificados na experiência vinculam-se à organização interna da escola, que se devem ao fato de não aproveitar melhor os espaços de autonomia que a escola possui. Ou seja, em alguns momentos, deixou-se de tencionar a

organização coletiva para fazer com que os encaminhamentos que eram apontados na formação continuada fossem assumidos e se desdobrassem em ações efetivas. Assim, em detrimento das decisões coletivas, destinavam-se recursos pedagógicos e temporais, em atividades externas atribuídas à escola, nesse sentido, pode-se apontar a necessidade de um processo de planejamento do calendário escolar mais seletivo.

Sabe-se que a escola é muitas vezes vista como espaço para desenvolvimento de projetos das mais diversas ordens. Empresas, organizações e outras instituições veem no espaço escolar o campo ideal para disseminação de ideias e legitimação de suas ações, contraditoriamente a função de formação humana que pretende-se para a escola. Por outro lado, para além dos entraves e dificuldades que ficam evidentes, destacam-se, no âmbito didático, os instrumentos implementados para identificar os conhecimentos já apropriados pelos educandos – como ponto de partida – e a forma como os conhecimentos científicos (curriculares), abordados pela escola, perpassam essa realidade e avançam em construções de conceitos mais amplos e elaborados.

Sobretudo, a escola vem obtendo resultados importantes no sentido de contribuir para a desconstrução de determinados aspectos que distinguem, a forma das práticas pedagógicas das convencionalmente aplicadas. Dentro das possibilidades, instigadas pelo processo de auto-organização, objetivos de romper com a passividade relegada ao educando, de construir formas escolares que contribuam para a participação organizada, consciente e crítica dos educandos, foram atributos positivos do processo.

Nos limites deste estudo, releva-se, portanto, que os dados levantados nesta pesquisa, visam fomentar a análise e reflexão sobre as ações desenvolvidas na escola. A proposta de formação continuada na escola e as reorganizações no âmbito pedagógico constituem uma prática em construção e constante aperfeiçoamento. Frente às limitações, entraves e dificuldades que se observa em qualquer ação que exija posturas distintas daquelas já conhecidas, destaca-se as possibilidades. Nesse sentido, lembrando que a perspectiva de reprodução social atribuída à escola pode ser contestada como contradição ao que o sistema produz em si, e, portanto, o espaço (mesmo que restrito) que pode ser construído para estratégias contra-hegemônicas tornando-se, assim, um formidável campo de atuação dos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/>>. Acesso em: 2014-03-29.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Dossiê. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3. p. 174-181, set. /dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A., PESCE, M. K. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. p. 39-50. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 141-159, jul. /dez. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> >. Acesso em: 13 e junho de 2014

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010. ISSN 1981-2582 e ISSN 0101-465X. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

ANTONIO, C. A., ALMEIDA, B. de GHEDINI C. M., FRANCISCHETT M. N., PEDROSO A. P. (Orgs.). **Educação do campo, formação continuada e práticas curriculares em construção**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2010.

ANTONIO, C. A., ALMEIDA, B. de, FRANCISCHETT M. N., ZANCANELLA, Y. Formação de professores do campo na Unioeste e experiências educativas com escolas do campo. In: GRUPO GESTOR DO TERRITÓRIO SUDOESTE DO APRANÁ. **Educação do campo: Práticas Educativas em escolas e Formação de Educadores no Sudoeste**. Francisco Beltrão: GGETESPA, 2012, p. 23-33.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BITTENCOURT, Agueda B. **Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação**. In: Formação continuada e gestão da educação / Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

BOLEIZ JUNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-142838/>>. Acesso em: 2014-03-29.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização: uma perspectiva**. Trad. Vera Maria Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CACHAPUZ, F. A. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: uma defesa da formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto - Portugal: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 171-184.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela; Revisão Técnica, apresentação, notas, Edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CREPALDI, R. **Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-141323/>>. Acesso em: 2014-03-29.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/>>. Acesso em: 2014-03-29.

ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHKEK - UNIOESTE. **Ateliê de saberes e práticas docentes: A Escola Juscelino Kubitschek em permanente criação**. Escola e Universidade em formação colaborativa – Escola Municipal Juscelino Kubitschek e Grupo de Pesquisa RETLEE/Unioeste – Francisco Beltrão. 2012 [Texto não publicado].

ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEK. **Projeto Político-Pedagógico Escola Municipal Juscelino Kubitschek**. Francisco Beltrão, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida de Anjos. 7. ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99. Rio Claro, SP, Brasil - ISSN: 1981-8106, 2010. Disponível em: <[portalsme.prefeitura.sp.gov.br/](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/)>. Acesso em: 26 de setembro de 2015.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GALINDO, C. J.. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

GATTI, B. A. A.; SÁ BARRETTO, E. S. de; ANDRÉ, M. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf) / >. Acesso em: 06 de junho de 2015.

GERALDI, J. W. Identidades e especificidades do ensino da língua. In: GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 73-152.

GIOVANNI, L. M. Formação de professores e parcerias entre universidades e escolas de ensino básico: possibilidades e entraves. In: **ANAIS – XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre-RS: PUCRS (Publicação em CD-ROM), 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, W. O método de projeto. In: PARASKEVA, João (org.). **Sociologia do currículo – Volume III: A emergência de um rio curricular progressista**. Lisboa: Didáctica Editora, 2008.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica. Minas Gerais Mar./abr. v. 2 – nº 8, 1996. Texto produzido para o 1º Curso de Diretores da Rede Municipal de Belo Horizonte, em dezembro de 1994, revisto e atualizado para Presença Pedagógica.

LEUDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **A política educacional, as finalidades da escola e a qualidade de ensino. Uma avaliação crítica**. Texto de fala oral apresentado na conferência Caio Prado Jr. – O que é ser de esquerda hoje? Promovido pela fundação Astrojildo Pereira (PPS – Partido Popular Progressista). Brasília, 2007.

LOPES, B. J. **O mapa conceitual como ferramenta avaliativa**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

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

MAKARENKO, A. Metodologia para a organização do processo educativo. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 281-328.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Pro-posições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p. 15-24, 2000.

MARQUES, R. N. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando**. 2012. 116 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/>>. Acesso em: 20 de março de 2014.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boi tempo, 2008.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores. **Pro-posições**. Campinas, SP, n. 4 (31). p. 05-14, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. (et al.). Desenvolvimento profissional na docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**. Campinas: v. 11, n. 1, p. 97-109, mar. 2000.

MOREIRA, M. A. O mapa conceitual como instrumento de avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, 10(jul/dez), p. 17-34, 1984. Disponível em: [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/69.pdf/](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/69.pdf/)>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

NOGUEIRA, B. S. **Formação Contínua Na Escola: A voz dos professores. 2006. 178 f.** Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2006.

ORSO, P. J. Métodos do conhecimento. In. ORSO, P. J. e outros. **História da educação: pesquisa e memória histórica**. Cascavel-PR: coluna do saber, 2008, p. 17-34.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012006-142239/>>. Acesso em: 2014-03-30.

PINTO, C. L. L. BARREIRO, C. B. SILVEIRA, D. do N. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. 07 (01), 2010, **Revista Thema**. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/>>. Acesso em: 7 de julho de 2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamento da escola do trabalho**. Trad. de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

PORFÍRIO, L. C. **A circulação de saberes na formação continuada dos professores: uma análise do PEC-municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. 2012.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-102816/>>. Acesso em: 2014-03-29.

PORTO, Y. da S. Formação continuada e prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Doi: 10.7213/dialogo.educ.7210 ISSN 1518-3483. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7210](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7210) / >. Acesso em: 12 de julho de 2014.

SACRISTÀN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÀN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÀN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALOMÃO, M. S. A. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar**. 2011 122 f.; 30 cm Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set. /dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000221&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000221&pid)>

SANTA ROSA, C. S. R. **Fazer a ponte para a escola de todos(as)**. 2008. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTANA, A. da C. M. **As percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de língua portuguesa e inglesa: algumas Reflexões**. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2197.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2197.pdf) / >. Acesso em: 20 de junho de 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 26 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1994.

SHINOMIYA, G. K. **Saberes e práticas docentes para a inovação curricular: uma análise das práticas da sala de aula**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102013-160523/>>. Acesso em: 2014-03-29.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria de docência. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Entrevistas:**

Professor P-1. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-2. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-3. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-4. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-5. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-6. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-7. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-8. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-9. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-10. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2015.

Professor P-11. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-12. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

Professor P-13. Entrevista concedida à Elis Regina Calegari. Francisco Beltrão – 2014.

**ANEXOS:****ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Édna Pimentel a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Édna Pimentel  
Édna Pimentel

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 11 de março de 20 14.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Ortenila Cerutti Hermes a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados.** Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto.**

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Ortenila Cerutti  
Ortenila Cerutti Hermes

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 14 de maio de 20 14.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

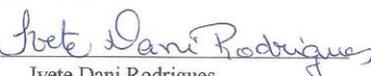
Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Ivete Dani Rodrigues a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto.**

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:   
Ivete Dani Rodrigues

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 28 de junho de 2014.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Afonso Nunes Prestes a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Afonso Nunes Prestes  
Afonso Nunes Prestes

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 02 de julho de 20 14.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Jane Goreti Paloschi a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto as **gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Jane Goreti Paloschi  
Jane Goreti Paloschi

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 04 de julho de 20 14.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Solange Maria Chiapetti a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Solange M. Chiapetti  
Solange Maria Chiapetti

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 09 de julho de 2014.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Valdete Hang a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Valdete F. Hang  
Valdete Hang

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 10 de julho de 2014.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Vivian Carla Pantano a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Vivian C. Pantano  
Vivian Carla Pantano

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 12 de Julho de 20 14.

**ANEXO I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

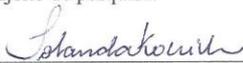
Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Iolanda Koerich a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:   
Iolanda Koerich

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 03 de agosto de 2014.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Célia Balas Morcelli a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Célia Balas Morcelli  
Célia Balas Morcelli

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 02 de setembro de 20 14.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Josiane Varela a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados.** Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto.**

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Josiane Varela  
Josiane Varela

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 15 de setembro de 2014.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Odeci Pereira da Silva a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos**. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados**. Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**.

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Odeci P. da Silva  
Odeci Pereira da Silva

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 14 de outubro de 20 14.

ANEXO I  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Práticas pedagógicas a partir da formação continuada na escola e desdobramentos nas práticas de alfabetização.

Pesquisador (a): Elis Regina Calegari  
Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio

Convidamos Euclair Terezinha de Andrade a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **ANALISAR A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**, para isso será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em uma entrevista semiestruturadas com gravação de áudio.

Durante a execução do projeto **as gravações de áudio serão transcritas e analisadas, sendo utilizadas apenas para fins de estudos científicos.** Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. **Com a realização deste trabalho de pesquisa acreditamos estar contribuindo para o aprofundamento e melhor conhecimento da forma de trabalho implementada na escola, bem como, para o aprimoramento e desenvolvimento de novos conhecimentos em educação, o que acrescenta qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos educados.** Gostaríamos, ainda, de informar que: o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; colocamos a disposição os telefones (046) 8809-9227 (Elis Regina Calegari), (046) 3527-3390 (Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Local de trabalho e instituição de desenvolvimento da pesquisa), caso o sujeito necessite de maiores informações; diante de qualquer imprevisto comprometemo-nos em informar os sujeitos participantes da pesquisa; ao término da pesquisa colocamo-nos a disposição para comunicação e debate das conclusões alcançadas pela pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto.**

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: Euclair T. de Andrade  
Euclair Terezinha de Andrade

Eu, **Elis Regina Calegari**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, 07 de 02 de 20 15.

**ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHEK  
AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

\_\_\_\_\_, brasileiro (a), portador (a) do RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na localidade de \_\_\_\_\_, cede à Escola JUSCELINO KUBITSCHEK, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ, sob o número 77.609.360/0001-10, com sede na Vila Rio Tuna, na cidade de Francisco Beltrão, a utilização da imagem ou da obra do menor \_\_\_\_\_ para uso em todo e qualquer material entre fotos e documentos, inclusive em campanhas promocionais e institucionais da escola referenciada, sejam estas destinadas a divulgação ao público em geral e/ou apenas para alunos da escola.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional das seguintes formas; banners, folhetos em geral, folder de apresentação, anúncio em revistas e jornais em geral; e cartazes; painéis; vídeo; televisão; parede das dependências da escola e programa para rádio, entre outros, durante o tempo que for aluno (a) deste estabelecimento de ensino.

Por esta ser a expressão da minha vontade, autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou a qualquer outro direito autoral, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_  
Pai, RG

\_\_\_\_\_  
Mãe, RG

\_\_\_\_\_  
Ou responsável RG

## **QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- Formação do professor e trajetória na educação;
- Sobre o trabalho desenvolvido nesta escola momento: aspectos do contexto em que surge a opção pelo trabalho por projetos;
- A decisão da escola de construir mudanças na proposta de trabalho da escola;
- Sobre a necessidade de mudança e percepção dos professores;
- Acerca dos pontos que você observou serem transformados, principalmente após a implementação do trabalho por projetos nesta escola;
- Poderíamos pensar um comparativo entre as ações anteriores e posteriores à implementação deste trabalho;
- Períodos de insegurança, entraves e motivos atribuídos;
- Processo de formação continuada;
- Processo de formação continuada e suas atividades principais na escola;
- Organização do tempo destinado à formação;
- Relação entre escola-universidade;
- Sua atuação (participação) no processo;
- Fatores que marcam a relação professor ↔ educando ↔ conhecimento;
- Tomando como referência sua trajetória na educação e na escola, o que se pode dizer da relação pedagógica e curricular (a questão dos conteúdos; planejamento);
- Possibilidades de aprimoramento de trabalho;