

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino

**Narrativas do processo formativo: uma experiência de
constituição de grupo colaborativo**

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino

**Narrativas do processo formativo: uma experiência de
constituição de grupo colaborativo**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2018

Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino

Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a oportunidade de realizar um sonho. Obrigada, universo!

À minha mãe, uma mulher à frente do seu tempo, que sempre me incentivou a ler e a estudar.

À Erika Toledo, pela paciência, pela cumplicidade, pelo carinho e por ter estado comigo nos momentos mais difíceis.

À Beatriz e Amanda, minhas filhas. Saibam que parte do meu esforço foi para exemplificar que nunca é tarde para realização de um sonho e nada é impossível quando desejamos e lutamos.

Minha gratidão e admiração à amiga Sandra Nogueira, que destinou tempo para ler este trabalho e trouxe contribuições reflexivas fundamentais para sua finalização.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP), que oportunizou aos profissionais da rede a possibilidade de investigar e ampliar suas práticas pedagógicas.

Minha gratidão a todos os profissionais da escola pública com os quais convivi, que me proporcionaram tantas aprendizagens. Aos professores amigos de profissão, que, ao narrarem sua profissionalidade e experiência, contribuíram para a constituição da coordenadora e pesquisadora. São eles: Luciana, Daiani, Luiz, Julia Gerônimo, Ivan, Mara, Andreia Vitorio, Andreia Edineusa, Marcia, Joana, Luciana, Neli, Edson, Brenno, Paula, Fatima Eliana, Fabiana, Carolina, Cynthia, Rogério, Rose, Regina, Patricia, Heloisa, Cristiane, Nilce, Elaine, Adna, Lucilene, Regina, Luiz Fernando, Simone, Druziana, Ana, Fátima e Kelly.

E, para finalizar, minha eterna gratidão aos mestres do Formep, que proporcionaram o mundo de produção científica, de reflexão e de muita transformação profissional e pessoal.

E, em especial, à professora Clarilza Prado de Sousa, que aceitou meu jeito de ser, de estudar e de escrever; aceitou o desafio de orientar alguém tão sonhadora e poética.

*A educação é o ponto em que decidimos
se amamos o mundo o bastante para
assumirmos a responsabilidade por ele.*

HANNAH ARENDT

Preciso ser um outro para ser eu
mesmo, sou grão de rocha, sou o vento
que a desgasta, sou pólen sem insecto,
sou areia sustentando o sexo das
árvores.

Existo onde me desconheço aguardando
pelo meu passado ansiando a esperança
do futuro, no mundo que combato morro
no mundo por que luto, nasço.

MIA COUTO (1981)

RESUMO

MARCELINO, Bernardete de Lourdes Alvares. *Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo*. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

O presente estudo realiza uma descrição e análise de uma experiência formativa colaborativa desenvolvida entre coordenador e professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa efetuada em uma escola pública e busca, além disso, desvelar o processo de constituição de grupo colaborativo na tessitura da formação. Focado nas narrativas sobre a experiência vivida pelos envolvidos na experiência formativa, o estudo descreve as estratégias de construção de projetos didáticos com docência compartilhada, evidenciando os procedimentos: roda da conversa e narrativas dos professores. O estudo indica ainda os limites e as possibilidades da construção de um processo formativo colaborativo. Espera-se que, com desenvolvimento desta pesquisa, possa contribuir para que outros coordenadores possam empreender a construção do processo de formação na escola, com o reconhecimento dos profissionais envolvidos na experiência profissional e com maior possibilidade de produzir avanços em sua prática pedagógica respaldados em uma prática narrativa e dialógica.

Palavras-chave: Formação de professores, Experiência, Docência compartilhada, Narrativas e Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

MARCELINO, Bernardete de Lourdes Alvares. *Narratives of the formative process: an experience of collaborative group*. 2018. 107 f. Thesis (Master Degree) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

The present study performs a description and analysis of the formative experience collaboratively developed between Coordinator and teachers. It is a qualitative research conducted in public school and, in addition, unveiling the formation of collaborative group in tessitura. Focused on stories about the experience lived by those involved in the formative experience, the study describes strategies for construction of educational projects with shared teaching, highlighting the following: talk and narrative autobiographical wheel of teachers. The study indicates the limits, possibilities of building collaborative training process as well as the deployment of strategies that provide shared decencies such as the development of collaborative projects. Expected significant contributions to teaching and construction of the training process at school, with the recognition of the word of the professionals involved whose professional experience provides advances to your pedagogical practice.

Keywords: Teacher education, Teaching experience, Shared and collaborative work.

SIGLAS E ABREVIações

APM – Associação de pais e mestres

CCA – Centro para Crianças e Adolescentes

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CP – Coordenadora Pedagógica

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

EJA – Educação de jovens e adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FDE – Fundação Desenvolvimento Educacional

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

NEARS – Núcleo de Estudos Avançados em Representações Sociais

OSPB – Organização Social Política Brasileira

PEA – Projeto Especial de Ação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
A trajetória profissional.....	15
A constituição da coordenadora/pesquisadora	18
INTRODUÇÃO	22
Apresentação da pesquisa.....	22
Objetivo geral	23
Objetivos específicos	23
1. METODOLOGIA	25
1.1 As narrativas como método da pesquisa	26
1.2 Procedimentos da pesquisa	29
1.3 A escola	30
1.4 Sujeitos da pesquisa	33
1.5 Local ou espaço da pesquisa	34
1.6 Resultados esperados.....	35
2. A TESSITURA DO PROCESSO FORMATIVO.....	36
2.1 Docência	38
2.2 Docência compartilhada.....	43
2.3 Projeto Político Pedagógico	48
3. A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS COLABORATIVOS COMO RESULTADO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO PARTILHADA.....	55
3.1 As aprendizagens observadas com os projetos	61
4. AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES	65
4.1 Professores na roda de conversa	65
4.2 Categoria: objetivos.....	67
4.2 Categoria: dialogicidade.....	68
4.3 Categoria: avanços pedagógicos.....	68
4.4 Categoria: papel da coordenação	70
4.5 Professores – narrativas de si.....	71
5. AS LIÇÕES APRENDIDAS COM O GRUPO.....	79
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE 1 – Quadro de Formação dos Professores	96

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA RODA DA CONVERSA.....	102
APÊNDICE 4 – INDICADOR DE ANÁLISE – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA	103
APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO – RODA DE CONVERSA.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem dos professores no horário coletivo da EMEF	16
Figura 2 – Texto do diário de campo professor A.....	41
Figura 3 – Texto do diário de campo professor M	46
Figura 4 – Texto do diário de campo professor L	46
Figura 5 – Texto do diário de campo professor I	50
Figura 6 – Texto do diário de campo professor G	51
Figura 7 – Texto do diário de campo professor H	56
Figura 8 – Texto do diário de campo professor B	57
Figura 9 – Texto do diário de campo professor I	57

QUADROS

Quadro 1 – Projetos do PPP	31
Quadro 2 – Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	33
Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa	34
Quadro 4 – Plano de formação: tematizando as práticas por meio de projetos	37
Quadro 5 – Síntese do conceito docência.....	40
Quadro 6 – Cartaz dos objetivos do Projeto Político Pedagógico	52
Quadro 7 – Projetos colaborativos	58
Quadro 8 – Análise das respostas da roda de conversa – 2017	66
Quadro 9 – Narrativa de si	72

MEMORIAL

Aquilo que eu não sei é a minha melhor parte.

CLARICE LISPECTOR

A trajetória profissional

Descrevo minha trajetória como uma possibilidade de refletir sobre ela, com professores que, como eu, observaram esse mesmo percurso ou outros muito semelhantes da constituição de sua profissionalidade. No final da década de 1980, recém--formada, ingressante na Rede Pública Estadual, no Programa de Formação Integral da Criança (Profic), no bairro Itaim Paulista, e após seis meses passo a titular no Ciclo de Alfabetização, no bairro da Cidade Tiradentes, e, depois de dois anos de atuação como alfabetizadora, assumo o cargo de coordenação do Ciclo Básico; posteriormente, da Escola Aberta, e, em seguida, Escola Padrão, na mesma escola em que permaneci uma década. Paralelamente, acompanhava a Educação de Base dos Movimentos Sociais, e trabalho como formadora da Fundação Desenvolvimento Educacional (FDE).

A ideia e motivação do fazer docente percorrem a minha existência desde a infância, filha de professora, primogênita, nunca pensei em atuar em outras frentes profissionais.

Em 1991, terminei o curso de licenciatura de História e no mesmo ano atuei ministrando aulas na rede particular, de OSPB e Educação Moral e Cívica, concomitante ao cargo de professor coordenador.

Após uma década como coordenadora do Ciclo Básico, iniciei o percurso em cargos de formadora nas delegacias de Ensino e Diretorias Regionais, assumi cargos de diretora de escola, diretora de Divisão de Programas Especiais e Gestora de Centro Educacional Unificado (CEU), experiência única e ímpar no campo político e profissional.

Durante a nomeação de gestora, do cargo de professora passei para coordenadora na Rede municipal, porém não assumi a escola escolhida; permaneci como gestora do CEU por seis anos. Participei da elaboração do Programa Mais Educação São Paulo, especificamente do Grupo de Trabalho (GT) sobre Docência Compartilhada, em 2013, na Secretaria Municipal de Educação (SME), que por questões ideológicas e políticas resolvi retornar ao cargo de Coordenação Pedagógica na EMEF. Esse retorno ao chão da escola possibilitaria à criação de um projeto de Coordenação voltado à aprendizagem colaborativa, ressurgido na mente e na alma como uma pintura idealizada.

A constituição da coordenadora

Há ventos que nos trazem pessoas no reflexo do tempo e mesmo a distância perpetua no pensamento. São fotografias que a saudade terá sempre negativos revelados na memória. Há pessoas que nos trazem ventos no reverso do tempo preso às substâncias revelando sentimentos.

São maravilhas que a sinceridade terá sempre os positivos revelados na história (VAZ, 2011, p. 23).

Figura 1: Imagem dos professores no horário coletivo da EMEF



Fonte: Portfólio JEIF- 2017

Essa fotografia revelada traz a tal pintura idealizada por mim, a imagem com a qual me identifico não só profissionalmente, mas também pessoalmente. O ser “coordenador” vem se desvelando historicamente com as experiências, valores, atitudes e escolhas realizadas em quase trinta anos de vida profissional.

Dentre os cargos vivenciados na carreira do magistério, a coordenação parece tecer o percurso da formação existente historicamente na vida profissional construída com outros, trazendo consigo a responsabilidade de lutar por esse espaço politicamente.

A primeira pertença e crença assumidas por mim é que, por meio da formação, existe possibilidade de mudança e interação entre os sujeitos e os saberes. E essa crença trouxe a memória vivida como sujeito da aprendizagem, lembrando as pessoas que abriram horizontes da carreira profissional, em questão. Como vento reverso, recordo: Mariangelica Arone Coutinho (primeira diretora com quem convivi, ela acreditou na minha atuação e convidou-me a assumir a função de Coordenadora do Ciclo Básico, em 1988); depois participei de um grupo de alfabetizadoras da zona leste e conheci a Professora Silvia Borro Cembalista, que possibilitou a entrada no grupo de alfabetizadores do Instituto Paulo Freire. Assim nascia a formadora. Essas profissionais contam e participam dessa trajetória de formadora e não poderiam ser ignoradas, pois constituíram a profissionalidade, traduzindo a coordenadora de hoje.

De 1997 a 2017, foi um período incessante de batalha cotidiana para a compreensão de como formar grupos no espaço de trabalho, investigando as diversas potencialidades existentes na escola pública, para coletivamente realizar uma proposta pedagógica que realmente promovesse conhecimento e aprendizagem.

Partia e ainda parto do pressuposto de que as intenções profissionais são inconsequentes se não conseguem transformar as tradições individualistas, emergentes na complexidade da escola em desenvolvimento de equipes de trabalho, e esta como o surgimento de maestrias coletivas equivalendo ao somatório das individuais. Para tanto, creio que não há outro caminho senão pela

formação de professores (como espaço de partilha de práticas), na constituição de um grupo que integre as produções coletivas.

Como coordenadora, traço as seguintes diretrizes: fazer junto, decidir junto, a descoberta do OUTRO,¹ a atuação com o OUTRO, construindo um processo formativo em colaboração.

A constituição da coordenadora/pesquisadora

No contexto da coordenação surgem algumas inquietações que proporcionam a busca por estudos aprofundados, incentivando a minha ida ao processo de seleção no Mestrado Profissional da PUC, cujo marco jamais conseguirá ser apresentado por palavras apenas. A mudança profissional após esse curso não tem definições.

No dia da entrevista seletiva, pensava na seguinte proposta investigativa: a formação de professores em serviço tem como estratégia a constituição de grupos colaborativos?

Essa demanda investigativa se alterava com o tempo de estudo e o cotidiano profissional, colocando a coordenadora/pesquisadora em constantes questionamentos sobre como coadunar, então, o trabalho colaborativo e as relações tensas e contraditórias nos espaços escolares em que vivemos e no qual nos constituímos como profissionais e pessoas. Essa inquietação invadia as leituras, as reflexões e as escritas durante o primeiro semestre do Mestrado.

Entretanto, esse processo de construção de conhecimento possibilitou uma tomada de decisão e suscitou o reconhecimento do OUTRO (ou reconhecer-me diferente do OUTRO), razão para defender que a aprendizagem e o ensino só acontecem quando tratamos como mais importante o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

¹ OUTRO: o outro, sempre considerado como algo diferente e importante, alude a outros indivíduos em vez de si mesmo é normalmente escrito em letras maiúsculas (Disponível em: <<https://educavita.blogspot.com/2013/01/conceitos-e-definicao-de-um-outro.html>>).

O Mestrado propiciou, sem dúvida, uma mudança profissional impressionante. As aulas, as leituras e a participação no Núcleo de Estudos Avançados em Representações Sociais (Nears) da PUC-SP, as apresentações em seminários, a presença congressos, tudo influenciou bruscamente as novas aprendizagens e a construção investigativa.

Com intencionalidade investigativa realizei pesquisas correlatas em bases de dados repositórios como bibliotecas digitais de universidades brasileiras (BDTB), PUC, Unicamp, UFSC e USP, que inicialmente propus pesquisar com os seguintes descritores: grupo colaborativo, docência compartilhada, narrativas e trabalho colaborativo, evidenciando em muitas dissertações, teses e artigos científicos o tema escolhido e que parece muito pautado em estudos acadêmicos, percebi que precisava delimitar mais os descritores, o que trouxe um estudo mais aprofundado sobre o conceito – colaboração e a relação com o OUTRO. Essas leituras definiram o objeto de estudo – o processo de formação – como a experiência vivida entre coordenador e professores.

O contexto de análise deste estudo parte da experiência de formação vivenciada (professores e coordenação pedagógica) numa escola pública inaugurada em 1975, que nessa época recebeu alunos não alfabetizados das escolas do entorno e ficou conhecida como acolhedora de projetos. Tal acontecimento provocou uma mobilização na região e a escola tornou-se polo de reuniões comunitárias, encontro de sindicalistas e foi precursora como escola com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde então, uma das características mais marcantes do grupo é a luta social no espaço escolar. É uma escola considerada como a melhor da região em virtude de muitos ambientes criados ao longo dos anos.

Todos esses ambientes facilitam a criação de projetos, mas não garantem sua articulação coletiva, conquanto isso demanda ação dos sujeitos envolvidos e trata-se de atividades que demonstram o compromisso social da escola.

Como coordenadora, em 2014, para conhecer melhor a história da escola, coletei dados, fatos, documentos e registros do grupo, do projeto político pedagógico. Constatei que nas últimas duas décadas a escola foi gerida por várias equipes gestoras, o que caracteriza a descontinuidade pedagógica marcada pela saída e entrada de vários coordenadores, período também de muitos processos de readaptação na docência.

Essas informações se tornam relevantes quando tratam de caracterizar o grupo docente, pois essas mudanças constantes alavancaram uma descrença na qualidade do processo ensino-aprendizagem, sentimento presente nas últimas décadas na história da escola pública.

Entre os dados levantados, causou-me espanto o fato de mais de 60% dos docentes terem cursos de *lato sensu* e os índices avaliativos dos estudantes (Ideb) estarem no nível baixo. Impressionou-me o fato da manutenção do Ideb de 2005 a 2011, por isso fui em busca das possíveis causas e verifiquei a ausência de professores de Português e Matemática, nesse período, coincidindo com o excesso de licenças médicas e projetos não voltados à leitura e escrita especificamente para os estudantes. Contraditoriamente, existiam na mesma época projetos de formação intitulados: Ler e Escrever, aparentando que formação em serviço não se articulava com o processo ensino-aprendizagem.

Esses indícios geraram muitas demandas: precisava conquistar o grupo e ao mesmo tempo valorizar as potencialidades dos sujeitos, definir uma estratégia para colocar em pauta os dados negativos acerca da aprendizagem dos estudantes. Observei por meses o cotidiano, os fazeres, as duplas docentes. Li os livros ata de formação e outros documentos pedagógicos. Preocupada em ter um motivo para valorizar as experiências dos professores no contexto formativo, percebo emergir no contexto da escola a implantação do Projeto Docência Compartilhada, cuja premissa diz: “que nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo, as pessoas é que contam, com seus saberes, com seus anseios, com seus projetos, individualidades, didáticas e diversidade”.

Essa premissa pauta, na época (2016), uma reunião de formação, propulsionada pela discussão avaliativa do Projeto Docência Compartilhada, proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo governo do prefeito Fernando Haddad, no ano de 2013. Observado e acompanhado pela coordenação pedagógica, com a intenção de analisar a trajetória e a relação entre o professor polivalente ou generalista (de 1.º ao 5.º anos do Ensino Fundamental) com o professor especialista das disciplinas (de 6.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental), e vice-versa nas aulas dadas. Essa tarefa da coordenação, por sua vez, possibilitava o reconhecimento do grupo docente no contexto da escola.

O impacto dessa reunião aflorou no grupo docente a possibilidade de constituir grupos de estudo e pesquisar temas necessários para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Então, era preciso rever as estratégias de formação a partir da demanda desse coletivo.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

Em tempos recentes, visar essa prática pedagógica comprometida demanda reconfigurar o processo formativo para que a docência possa atuar em trocas afetivas e cognitivas tanto entre professores como com estudantes e coordenação, numa construção colaborativa e coletiva. Este estudo pretende analisar, por meio das narrativas, a experiência formativa vivenciada e os seus avanços (crescimento profissional) e limites na constituição do grupo colaborativo.

INTRODUÇÃO

Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa analisa uma experiência formativa realizada na escola e elegeu a metodologia narrativa como uma possibilidade de observar as singularidades, as interações e as vozes dos sujeitos, considerando a multiplicidade de posições e as interpretações dos contextos vividos em um processo reflexivo.

A experiência formativa aqui proposta envolve, de um lado, a análise da própria prática da coordenadora pedagógica que conduziu em parceria esse processo, e, de outro, a reflexão dos professores envolvidos.

A capacidade dos sujeitos em diferentes contextos de transferir conhecimentos para novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, podendo apresentar no mesmo encontro maneiras distintas de pensar, construindo em conjunto mais alternativas e mais compreensões, será o escopo dos registros deste estudo, tratando das possíveis mudanças no âmbito das relações e interações entre docentes durante o processo formativo.

Entendendo que tal estratégia de formação valorizava o diálogo entre os professores, permitindo emergir diferentes visões das realidades percebidas do trabalho docente e, assim, produzir oportunidades de reflexão e atribuição de novos sentidos à sua profissionalidade.

Nesses termos, a questão que nos orienta na pesquisa pode ser assim apresentada: **Como e quais foram os processos vivenciados na constituição de um grupo colaborativo a partir de uma trajetória formativa e quais consequências dessa experiência na constituição da profissionalidade docente dos participantes?**

Objetivo geral

- Analisar o processo formativo em colaboração vivenciado na escola por professores e coordenador pedagógico e os sentidos atribuídos à sua profissionalidade docente, após o desenvolvimento dessa experiência.

Objetivos específicos

- Analisar a trajetória formativa e a constituição de grupo colaborativo;
- Narrar a trajetória por meio dos registros descritivos/narrativos e documentação pedagógica dessa trajetória formativa;
- Analisar as narrativas dos sujeitos desse processo formativo;
- Compartilhar as aprendizagens e limites com os professores do processo formativo vivenciado.

O relato das análises desenvolvidas é apresentado em cinco capítulos assim organizados:

- Capítulo 1: trata da **Metodologia**, refere-se ao percurso investigativo da pesquisa; retomam-se o problema e os objetivos; e apresentam-se os procedimentos de análise, o contexto, os sujeitos e os possíveis resultados;
- Capítulo 2: nomeia-se **“A tessitura do processo formativo”** e trata da razão de ser, do processo formativo partilhado, preocupando-se em descrever os saberes e as experiências dos sujeitos e o que constitui sua profissionalidade. Para tanto, descrevem-se três conteúdos do Plano de Formação (docência, docência compartilhada e objetivos do Projeto Político Pedagógico), como estes foram tratados e trabalhados. Destaca-se, por meio das narrativas e extratos registrados em diários de campo dos professores, como se deu a constituição de grupo;
- Capítulo 3: descreve-se **“A construção de projetos colaborativos como resultado da ação de formação partilhada”**; salientam-se os

desdobramentos do fazer pedagógico na docência compartilhada e as aprendizagens dos sujeitos envolvidos e quais foram as contribuições formativas para a constituição de grupo;

- Capítulo 4: intitula-se “**As narrativas dos professores**” e propõe-se a analisar o processo de formação e como foram planejados e desenvolvidos os projetos a partir dos instrumentos investigativos: roda de conversa e registro de diário de campo;
- Capítulo 5: como o título já diz, “**As lições aprendidas com o grupo**”, trata-se de aprendizagens e contribuições na constituição da profissionalidade docente e do coordenador. A partir da experiência formativa, narram-se as possibilidades, as estratégias, os limites e as contribuições para a constituição de grupo colaborativo, bem como apontamentos possíveis para futuras políticas públicas de formação em serviço.

1

METODOLOGIA

Eis o que eu aprendi nesses vales onde se fundam os poentes: afinal, tudo são luzes e a gente acende, é nos outros (COUTO, 2003, p. 241).

O processo formativo em colaboração constitui-se em processo dialógico entre a coordenadora e os professores, capturando o passado, o presente e o futuro numa perspectiva de análise das narrativas dos sujeitos envolvidos, relacionando-as com seus registros em diário de campo, depoimentos, documentos pedagógicos.

Tratando-se de pesquisa da prática, analisou-se a realidade construída pelos sujeitos envolvidos, dando significado às experiências cotidianas, a partir de suas narrativas sobre a interação social constituída nesse processo formativo.

Um enfoque especial nesse processo narrativo foi compreender o que os participantes construíam sobre sua relação com o OUTRO, com o que pensa, o que faz, sente, diz e escreve e como se define em função desse OUTRO e de diferentes outros, isto é, o OUTRO tornou-se fundamental no estudo realizado.

Assim, o pressuposto investigativo fundamenta-se na interação com o OUTRO, numa interdependência ética que deverá pressupor o reconhecimento da liberdade de pensamento, de tomada de decisões e de ação de cada sujeito, traduzindo o desejo de fusão entre a fala da coordenadora e a fala do professor, cuja experiência formativa oportuniza o desenvolvimento de projetos temáticos como uma das estratégias para constituição de grupo colaborativo.

A pesquisa realiza-se na interação entre o pensamento e a palavra dita, que para Vygotsky (1995) expressa somente palavras, mas a relação entre as coisas, o fluxo de pensamento que ocorre como um movimento interior por meio de uma série de planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

O estudo fundamenta-se no fato de que a realidade é construída pelos sujeitos, dando significado às suas práticas cotidianas, à sua participação, à sua linguagem e interação social, como diz Moscovici (2009). Suas narrativas possibilitam indícios acerca da significação dos enunciados ditos ou escritos expressados pelos sujeitos na escola.

Pretende-se trazer e analisar se há marcas de um interesse emancipador na prática profissional e pessoal dos docentes e como a questão da dialogicidade se apresentou para o grupo, melhor dizendo, como afirma Freire (2003a, p. 123):

[...] se o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

Portanto, os focos que definem a análise realizada pela pesquisa podem ser assim, enunciados:

- Compreender a experiência vivida pelo coordenador a partir da análise reflexiva acerca do processo formativo;
- Compreender a experiência vivida pelos professores a partir da análise do conteúdo das suas narrativas e depoimentos;
- Identificar as lições dessa experiência vivida pela coordenadora.

O estudo considerou o processo formativo como elemento propulsor da constituição de grupo colaborativo, tendo como elementos: as narrativas da coordenadora, as narrativas dos professores e os documentos em que essas narrativas foram registradas.

1.1 As narrativas como método da pesquisa

Como método de investigação, as narrativas estão associadas a uma mudança paradigmática no âmbito das ciências sociais, que trouxe a

possibilidade de analisar a realidade, de se estabelecerem estudos capazes de dar conta das especificidades do sujeito, do cotidiano, do singular como forma de compreender a normatividade, o comum, geral. Tal perspectiva, que se aproxima da literatura, ocasionou a retomada do singular, como modo de responder às questões que se inscrevem no sujeito, nos diferentes modos de ser e estar no mundo. Trata-se de estabelecer e potencializar a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, tendo em vista que, “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Dessarte, segundo Nóvoa (2000), as narrativas nas pesquisas científicas representam a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos em face das estruturas e dos sistemas, da qualidade em vista da quantidade, da vivência em razão do instituído. Dentre os autores que fazem uso da narrativa, destacam-se neste estudo aqueles que claramente tomam o próprio sujeito da pesquisa e o pesquisador, em sua forma de ver e experimentar o mundo e as coisas como seu objeto de análise da realidade e subsídio para a produção de conhecimento relativo à vida e à prática social das pessoas.

Portanto, a pesquisa fundamentada em narrativas afirma-se como oportunidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento e de análise, propondo dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, por conseguinte, possibilitar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, em um processo de caminhar para si, que se traduz:

Como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Para alcançarmos esse projeto de busca de si e da profissionalidade com o OUTRO, procuramos ouvir os professores para melhor compreender os sentidos que atribuíram ao que viveram no processo formativo, que, do ponto de

vista epistêmico-metodológico, a argumentação central da pesquisa baseia-se em narrativas e toma a dimensão da experiência no contexto da vida da pessoa, como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade.

A experiência vivida é considerada como experiência formadora, caracterizada como processo de aprendizagem e conhecimento, elaborado em três níveis: 1) das aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) das aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; e 3) das aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (JOSSO, 2004, p. 55). Tais aprendizagens dizem respeito à constituição do profissional e pessoa; ao modo como cada um aprende e ressignifica essa aprendizagem com relação a si mesmo, ao OUTRO e ao mundo; à capacidade de transformação das vivências particulares em experiências, a partir da tomada de consciência de si mesmo e de suas interações com outros profissionais.

Concomitantemente, a análise permitiu compreender o movimento reflexivo dos sujeitos envolvidos na experiência formativa, tornando-os “parceiros na produção de significados” e na reflexão sobre a experiência narrada (CUNHA; CHAIGAR, 2009, p. 121). Ao constituir esse movimento de produção de novos significados, a narradora (a coordenadora) deixa de ser um mero informante para também assumir o papel de pesquisadora de sua própria ação.

As experiências vividas constituem-nos como sujeitos históricos e estão intimamente ligadas aos desafios da vida e das aprendizagens para a vida. O que aprendemos tem a ver com o que vivenciamos, sentimos e experimentamos. É nessa perspectiva que o termo experiência neste estudo converge com a definição de Larrosa (2002, p. 20), em suas notas sobre a experiência e o saber da experiência, e, de acordo com o autor, “experiência é aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece”. Assim, denominamos experiência nesta pesquisa aquilo que toca, que acontece, que marcou os professores e a coordenadora envolvidos no processo formativo.

Passeggi (2011b, p. 149) contextualiza historicamente o termo experiência, chamando a atenção para o seu percurso etimológico e conceitual e sugerindo que:

[...] entre o acontecimento e a sua significação, intervém no processo de dar sentido ao que está acontecendo. A experiência em nosso entendimento constitui-se na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, de (re)interpretar.

Nesse sentido, as narrativas faladas e escritas ocupam esse entremeio do que aconteceu e significou no processo formativo vivido.

1.2 Procedimentos da pesquisa

Para analisar as experiências dos sujeitos participantes do processo formativo e da constituição de grupo colaborativo, reuniram-se os seguintes dados: as narrativas dos professores, os documentos oficiais e pedagógicos que subsidiaram o processo formativo, registros da trajetória formativa (diário de campo da CP e dos professores, portfólio dos projetos, textos narrativos dos professores sobre a experiência) e finalmente roda de conversa avaliando a experiência.

Para tanto, foram usados os seguintes documentos e registros e instrumentos para coleta de dados:

- Documento Mais Educação São Paulo (Nota n.º 17 – refere-se à Docência Compartilhada);
- Planos de trabalho, projetos de formação e Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Atas das reuniões de formação e demais projetos elaborados pelos professores;
- Diário de campo dos professores;
- Respostas dos professores em uma roda de conversa;

- Narrativas escrita dos professores sobre a formação;
- Diário do CP sobre o processo formativo.

1.3 A escola

A história contada sobre a escola, desde sua inauguração (1975), pelos moradores do entorno, no bairro de São Miguel Paulista, traz como principal característica ser acolhedora de estudantes e professores que não se adaptavam às demais unidades escolares da região, intitulada como escola de projetos.

Na época de sua inauguração, recebeu 200 alunos não alfabetizados e repetentes das demais unidades vizinhas, fato que trouxe à escola cursos de formação aos docentes acerca de alfabetização e o movimento na comunidade para implantação da suplência. (Essa descoberta, quando revelada ao grupo docente atual, causou reboiços e elucubrações, colocando essa informação como justificativa para o número alto de crianças com dificuldades na leitura e na escrita.) Por isso, e por muito mais, desde o seu início uma das características mais marcantes da comunidade é a luta social no espaço escolar.

A estrutura predial passou por várias adequações de acordo com os movimentos de luta ao longo dos quarenta e cinco anos de existência até estar como é hoje (espaços apropriados para aula e com multirrecursos para projetos/reuniões).

Ressaltam-se no Quadro 1, a seguir, as justificativas de denominar a escola como Escola de Projetos, deixando claro que as ações descritas acontecem de forma desarticulada, e muitas individualmente, traduzidas na intenção e compromisso de bons profissionais:

Quadro 1 – Projetos do PPP

TEMAS	PÚBLICO-ALVO	PROFISSIONAIS PARTICIPANTES	BREVE DESCRIÇÃO
Ação local	Representantes das entidades e instituições do entorno (CRAS, Creas, Emei, CEI, CCA, Conselho Tutelar e outros	Equipe gestora	Encontros semanais para planejar ações e criar protocolos para uma rede de proteção social local.
Tutoria de aprendizagem	Estudantes do 3.º e 6.º anos	Professor alfabetizador	Propõe acompanhar o processo de construção da escrita e da leitura.
Grupo de estudos	Estudantes do 9.º ano	Professores da turma	Aulas intensificadas de todas as disciplinas preparando para as escolas técnicas e federais.
<i>Slam</i>	Estudantes	Inspetora	Encontros semanais para a produção de <i>slam</i> e concurso mensal
Futsal/Handebol /vôlei/atletismo	Estudantes do 4.º ao 9.º anos	Professor de educação física	Treino técnico da modalidade esportiva.
Capoeira	Estudantes do 4.º ao 9.º anos	Professor de educação física	Desenvolvimento da modalidade de dança e luta.
Imprensa jovem	Estudantes do 4.º ao 9.º anos	Professor orientador da sala de informática	Promove a cobertura jornalística dos eventos da escola e do entorno, além dos programas de rádio.
Teatracas	Estudantes do 7.º ao 9.º anos	Professor de Artes	Trabalho de dramaturgia e releitura de obras/constitui o grupo de teatro.
Horta	Estudantes e Pais	Professor readaptado de ciências	Manutenção, preservação do plantio da horta e do pomar.

Adolescer	Estudantes e Pais	Professor readaptado de Artes	Encontros Mensais de orientação educacional sobre a adolescência
Fotografia	Estudantes	Professor do Ensino Fundamental I	Curso de técnicas de fotografia.
Hip-hop	Estudantes	Professor do Ensino Fundamental I	Prática semanal dos conteúdos dessa modalidade de dança.
Grêmio Estudantil	Estudantes	-----	Grupo de estudantes em colegiado semanal de representatividade.
Experiências	Estudantes do 5.º ano	Professor de Ciências	Ação de iniciação de experimentos científicos.
Identidade	Estudantes do 1.º ano	Professor do Ensino Fundamental I	Propõe a escrever sobre a história de vida dos estudantes (Biografia).
Clube de leitura	Estudantes do 6.º ao 9.º anos	Professor Orientador da sala de leitura	Semanalmente, o grupo realiza leituras para os estudantes do 1.º ao 5.º anos.
Resolução de problemas	Estudantes do 4.º ano	Professor de Matemática	Atividades semanais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016)

Todos esses projetos e outros não publicados oficialmente evidenciam o quanto se tratava de uma escola diferenciada.

A estrutura predial e as condições de trabalho aperfeiçoadas e mesmo o desenvolvimento de projetos pareciam não estar relacionados com o baixo índice de aprendizagem dos estudantes, observado nos dados avaliativos externos, conforme evidencia o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ANO	IDEB	PROJEÇÃO IDEB	MUNICÍPIO IDEB
2005	4.5	-	3.9
2007	4.3	4.5	3.8
2009	4.2	4.9	4.0
2011	4.8	5.3	4.2
2013	0.0	5.5	4.2
2015	5.6	5.8	4.3
2017	-	6.0	5.4
2019	-	6.3	5.6
2021	-	6.5	5.9

Fonte: Dados – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017.

Os dados avaliativos acerca da aprendizagem dos estudantes pareciam contraditórios. A lógica de uma escola de projetos, que indicava ações e alternativas para melhoria do desempenho dos alunos, parecia se contradizer com a manutenção do mesmo resultado de 2011 a 2013. No entanto, esse foi um período em que houve falta de coordenação, troca de equipe gestora, muitas licenças médicas entre os professores e ausência de professores de Português e Matemática. Esse cenário constatado impulsionou a proposta de mudança formativa e uma investigação mais reflexiva.

1.4 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 38 professores optantes de Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF), dos quais 15 atendem o Ciclo de Alfabetização (do 1.º ao 3.º anos), 23 atuam nos ciclos Interdisciplinar (4.º ao 6.º anos) e Autoral (7.º ao 9.º anos). O Quadro 3, a seguir, apresenta a breve caracterização dos professores referente a formação e tempo de atuação profissional.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

QUANTIDADE DE PROFESSORES	FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
19	Mestrado	7	De 2 a 10 anos
1	Doutorado	15	De 11 a 20 anos
18	Licenciatura	16	Acima de 21 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado relevante é que dos trinta e oito sujeitos seis foram alunos da escola, o que caracteriza o grupo docente como parte dessa comunidade escolar.

Vinte e dois professores moram no bairro em que a escola está situada.

É preciso ressaltar que os professores sujeitos da pesquisa e do processo formativo demonstravam clara disposição para expressar a sua experiência na formação do grupo, o que ficou evidenciado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.5 Local ou espaço da pesquisa

A Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF) representa uma opção do docente de escolher se quer participar de horas (8 horas) semanais de formação em serviço, remuneradas, acompanhadas e coordenadas pelo Coordenador Pedagógico, cuja responsabilidade é propiciar um plano de formação cuja duração se dá no período de fevereiro a dezembro, que também servirá para sua evolução e plano de carreira funcional na rede municipal de educação.

1.6 Resultados esperados

A finalidade primordial desta pesquisa é dar maior visibilidade à docência, ao professor como sujeito na busca de sua profissionalidade, bem como trazer contribuições, limites e insumos para a formação de professores e para constituição do coordenador, assim como para as políticas públicas voltadas à formação no local de trabalho.

Acredita-se que a narrativa, utilizada como instrumento metodológico para a experiência vivida no processo formativo e para a pesquisa, insere-se na vertente formação-investigação, ao propiciar aprendizagens, revisitação ao passado, reflexão, questionamentos a respeito do presente sob uma visão prospectiva, permitindo aos docentes e coordenador uma retomada de suas práticas pedagógicas, e, na trajetória formativa, contribuições para transformações em sua profissionalidade.

2 A TESSITURA DO PROCESSO FORMATIVO

[...] os momentos coletivos podem propiciar satisfação, uma vez que arrancam [...] o professor da passividade e do isolamento e o lançam à aventura de pensar e criar colaborativamente (MATTAR, 2010, p. 184).

Descreve-se neste capítulo o itinerário formativo desenvolvido, podendo-se instaurar as docências compartilhadas na implementação de projetos colaborativos com a intencionalidade de tirar o professor do isolamento existente no processo de construção da sua profissionalidade e atuação pedagógica.

Será necessário, portanto, olhar para as ações formativas promovidas em 2016 na escola, avaliadas pelos professores como significativas no processo pedagógico, pois garantiram percurso formativo na perspectiva do currículo integrador estruturando o foco em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes. Para a continuidade dessas ações formativas, ressaltamos os direitos de aprendizagem e a organização de ações pedagógicas como perspectiva de mediar projetos temáticos a partir do eixo estruturante Direitos Humanos, tema que norteou o Plano de Formação para o ano de 2017, tendo como princípios:

- Compartilhar as práticas entre os professores;
- Promover as aprendizagens de maneira dialógica;
- Criar aprendizagens significativas da prática docente por meio da realização de projetos;
- Valorizar a docência.

A proposta de formação tratava dos contextos de trabalho, da prática docente e dos saberes que poderiam ser construídos sobre as experiências vividas no local de trabalho. Os encontros formativos aconteciam semanalmente em duas horas com 15 professores do Ciclo de Alfabetização e 23 professores do Ciclo Interdisciplinar e Autoral, durante o período de fevereiro a dezembro do referido ano.

O Quadro 4 indica o plano de trabalho para o ano de formação com os objetivos, cronograma de ações, resultados e estratégias formativas.

Quadro 4 – Plano de formação: tematizando as práticas por meio de projetos

OBJETIVOS
Elaborar projetos temáticos envolvendo as diversas disciplinas por meio do eixo Direitos Humanos; Eliminar barreiras entre as disciplinas e constituir grupo de trabalho colaborativo; Ousar e romper com ensino transmissivo e morto; Instrumentalizar o professor para trabalhar com as diversas possibilidades de organizar a aula; Aplicar e realizar os projetos interdisciplinares planejados coletivamente; Rever e refletir sobre os projetos aplicados avaliando as práticas pedagógicas; Mobilizar os diversos segmentos (professores, estudantes e gestores) num movimento interdisciplinar; Tematizar projetos interdisciplinares para os Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral; Promover a autoria e produção de saberes docentes; Integrar, por meio dos projetos temáticos, as ações do Programa Mais Educação propostas no PPP; Avaliar e reavaliar as aprendizagens ocorridas e os avanços nos índices das avaliações externas; e Avaliações propostas no cotidiano escolar.
CRONOGRAMA DE AÇÕES
Diagnóstico/Levantamento de dados/Reverendo os objetivos de 2016/Metas alcançadas e Planejando 2017; Leitura e discussão sobre tema docência; Exposição coletiva dos estudos sobre o tema docência compartilhada/ leitura do PPP; Projetos/cultura de colaboração; Elaboração de projetos temáticos e portfólio; Planejamento dos anos e ciclos; Estudo dos temas: liberdade, dignidade, solidariedade, democracia; Leitura dos textos: Educação em direitos humanos – de que se trata? Práticas com a pedagogia por projetos; A comunidade de investigação da sala de aula; O ser interdisciplinar e a construção simbólica de modalidades de Projetos Curriculares Integrados; Estudo dos temas: igualdade, justiça, paz, saúde; Tematização dos projetos – conforme cronograma estabelecido; Leitura do texto: Os projetos, o aprendizado e a formação dos alunos; Estudo dos temas: colaboração e empatia, autonomia, responsabilidade, sustentabilidade; Para elaboração de projetos temáticos para o segundo semestre: Tematização dos projetos: conforme cronograma estabelecido; Leitura do texto: E se Deus fosse um ativista dos direitos humanos; Apresentação dos projetos por ano/ciclo – socializando as experiências e saberes; Produção de vídeos dos projetos temáticos.
RESULTADOS
Tematizar a prática pedagógica por meio dos projetos; Promover o protagonismo docente; Elaborar projetos potencializando os diálogos entre as áreas do conhecimento com eixo Direitos Humanos; Realizar projetos didáticos previstos no Projeto Político Pedagógico;

Contribuir para implementação do Programa Mais Educação São Paulo; Avançar nos índices indicados nas avaliações externas (Prova Brasil – Ideb) contribuindo para novas Aprendizagens.
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
Rodas de conversa/leitura de textos e síntese/recursos audiovisuais/trabalho em grupo/leitura e estudo de textos/registo narrativo e reflexivo no diário de campo/tematização da prática pedagógica.

Fonte: Plano Especial de Ação (PEA, 2017).

Dentre os temas do Plano de Formação apresentado no Quadro 4, selecionam-se os itens: docência, docência compartilhada e Projeto Político Pedagógico como episódios da experiência formativa a serem relatados.

2.1 Docência

Iniciam-se a tematização e a reflexão da docência em encontro formativo que pautava a memória de como escolheram a profissão de professor (JEIF).²

O encontro foi revelador, da risada ao choro, as descobertas foram muitas, entre elas o fato de a maioria nunca ter pensado em ser professor. Os relatos surpreendentes ressaltavam um grupo de trabalhadores, filhos de pais analfabetos, outros de operários e outros que se tornaram professores por acaso. Aos meus olhos, surgiam sujeitos dos quais não conhecia a história de vida, portanto, naquele momento, a fala possibilitava certa intimidade e aproximação, aspecto fundamental para constituição de um grupo.

A partir desse encontro, selecionamos autores que fundamentam a temática da docência: **Paulo Freire, Maurice Tardif, Ilma Passos Veiga, Antônio Nóvoa e Ivana Ibiapina**. Decidimos coletivamente que precisávamos estudar e concordamos que todos do grupo poderiam indicar leituras. O planejamento da formação passava a ser uma tarefa colaborativa e coletiva

² Pauta JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) – Tema: “Como escolheu ser professor?” – Objetivos: Relatar os motivos que levaram os sujeitos a essa profissão – Conhecer a constituição da profissionalidade.

Estratégias: Roda de conversa – Escuta sensível – março/2016.

naquele momento. Sobre esse assunto, Passos e André (2016, p. 9) escreveram que “o trabalho colaborativo na escola vem se tornando um campo de estudos pungente, tanto no cenário internacional quanto no Brasil”. Ao discutirem o conceito de trabalho colaborativo a partir de diferentes perspectivas na literatura, as autoras chamam atenção para que o termo “colaboração” não seja usado de forma ingênua, tampouco fortaleça o discurso de que todos os problemas da organização escolar serão solucionados se relações mais colaborativas ocorrerem no interior das escolas.

Estabelecida a colaboração entre coordenadora e grupo de professores, os encontros formativos passariam a discutir os contextos de trabalho, remetendo a uma nova reconfiguração do ser professor, a qual pretendia tratar o professor como intelectual, que analisa sua prática, que identifica problemas vividos, compartilha dúvidas e procura encontrar soluções coletivamente.

Sequencialmente, após leituras e discussões, tratamos da sistematização do pensamento do grupo sobre o que é a **docência**. Salienta-se desse processo a leitura compartilhada do artigo “A construção do início da docência a partir de pesquisas brasileiras”, de Lima (2004), indicado por um dos docentes. Esse estudo culminou na elaboração do quadro-síntese sobre docência, fixado no ambiente escolar para que todos da escola tivessem acesso.

O movimento de elaboração do quadro-síntese dos autores caracterizou a partilha de significados e de conhecimentos do grupo, e acreditava-se que representariam de alguma forma as concepções vividas no local de trabalho.

O Quadro 5, a seguir, pretende dar a ideia de como foi desenvolvida a síntese realizada por professores/coordenadora.

Quadro 5 – Síntese do conceito docência

Docência para McDiarmid (1995)
Os professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas. Isso inclui, basicamente, apoio e liderança em suas aprendizagens; oportunidades para aprender experimentando práticas inovadoras; oportunidades para desenvolver novas compreensões acerca de seu ensino; tempo e oportunidades para se distanciar, física e mentalmente, de seu trabalho, porque novas aprendizagens não acontecem repentinamente, por meio de um ou outro curso; políticas e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional; coordenadores para incentivar e dar suporte a atividades de desenvolvimento.
Docência para Fullan (1999)
Defende a criação de uma cultura colaborativa nas escolas e aponta cinco características dessas culturas: o favorecimento da diversidade e a construção da confiança; o encorajamento da paixão, da motivação e, ao mesmo tempo, o provimento do suporte emocional ao trabalho das pessoas em direção a mudanças difíceis; o incentivo a boas ideias, ou seja, ao conhecimento, à <i>expertise</i> e ao contínuo desenvolvimento de boas práticas; a integração das inovações nos planos de desenvolvimento das escolas, em lugar da dependência da desconexão e fragmentação que caracteriza as políticas externas; a fusão de três forças: a espiritual, ou seja, propósito moral, a força política, no sentido do apoio a ações positivas e a força intelectual.
Docência para Tardif e Gauthier (2001)
Veem a docência em uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática.
Docência para Ibiapina (2004)
A docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens.

Fonte: Síntese dos autores lidos elaborada coletivamente pelos docentes participantes da pesquisa.

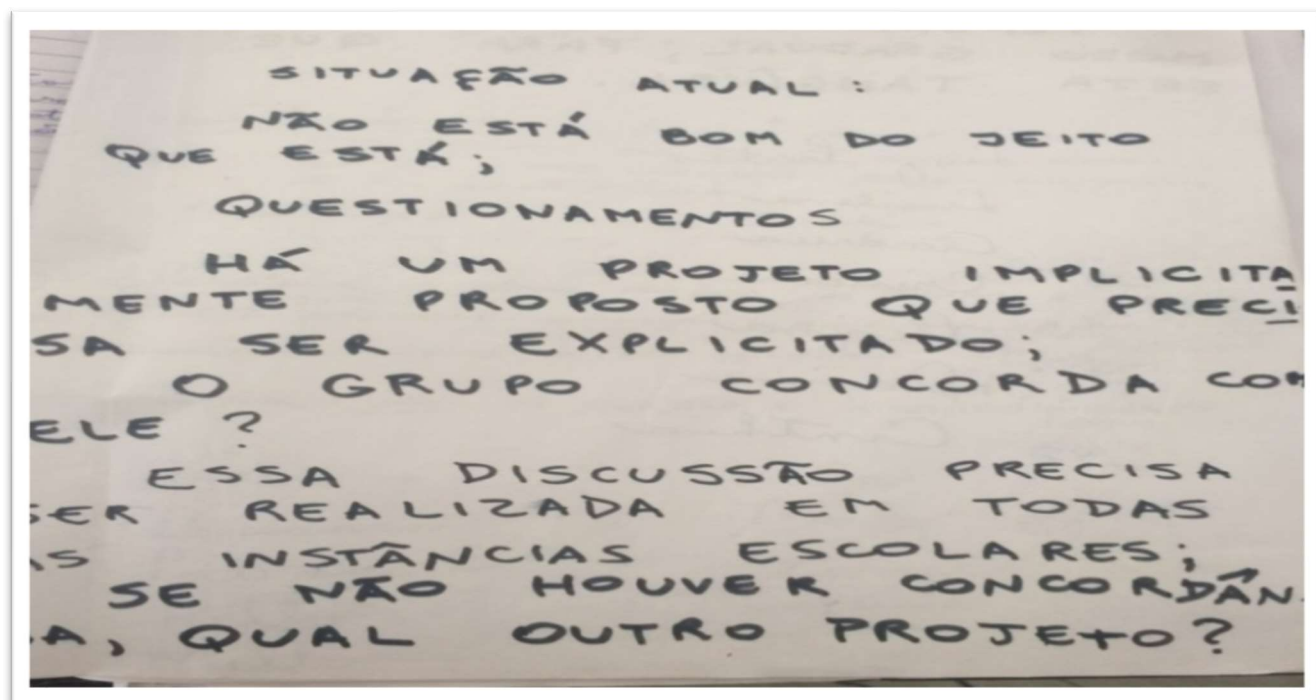
Nesse processo, a estratégia desenvolvida envolvia socializar os registros como rotina no processo formativo, propiciando diálogo consigo mesmo e com o OUTRO para aprofundar a temática da docência.

A formação contínua como sendo um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favoreceu a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2012, p. 27).

Nesse ínterim, inicia-se o diário de campo, um instrumento de registro reflexivo, que podia ou não ser compartilhado, mas que promoveu a habilidade de

narrar o que acontece no cotidiano escolar, de refletir sobre si e as experiências vividas. Selecionam-se alguns fragmentos dos escritos do diário de campo para indicar o relato escrito pelos docentes:

Figura 2 – Texto do diário de campo professor A



Uma vez registrado, o texto era então, quando do interesse do professor, compartilhado com o grupo e permitia reflexão coletiva acerca de projetos, das atividades que estavam sendo desenvolvidas. Os registros apresentados nos diários de campo e discutidos em grupo traziam singularidades e questionamentos, evidenciando questões de grande importância como a autonomia perante as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e a implantação de políticas públicas de forma autoritária.

A relevância da problemática apontada levou a coordenadora a aprofundar as questões propostas. Um exemplo desse processo é a questão da autonomia debatida com muita atenção com os professores.

O estudo da autonomia também levou à discussão da relação entre autonomia e gestão do processo em sala de aula, intensificando os estudos coletivos para encontrar o significado de **docência**. As pesquisas realizadas partiram então do sentido etimológico do conceito de docência à arqueologia teórica do conceito docência, O que permitiu identificar que havia diversos padrões de comportamento ainda presentes no grupo. Assim, muitos professores enxergavam a docência como própria daqueles detentores do saber, especialistas em suas disciplinas, arrogantes nos seus preceitos didáticos. O conceito **preceptor** parecia explicar e justificar de certa maneira a compreensão de docência como processo de transmissão, presente no âmago da escola, na ação do professor e na ação da coordenação, como transmissão de técnicas ou saberes aos docentes, na missão e dom de orientar.

Para oferecer um exemplo do processo de análise do grupo do termo docência, relata-se a seguir um episódio de Roda de conversa³ durante o processo formativo.

Objetivo: Descrever como os professores viam a escola e o papel da docência.

Estratégia formativa: Roda de conversa

No dia da roda de conversa tomou a expressão de um professor “de que a escola não produz nada, apenas forma” (Professor I). “Escola, espaço em que se preserva algo posto e dito” (Professor H). Essas falas chegavam a virar um hábito de trabalho, particularmente nefasto, que provocavam uma ruptura na ação do professor, suscetível de produzir “milagrosamente” uma mudança negativa na natureza de outro docente, evidenciando que a concepção de docência como ação partilhada estava latente nos fazeres para alguns, mas ainda não para o grupo.

³ Roda de Conversa: constitui no encontro formativo de grupo reflexivo espaço-tempo, propício para partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro no processo de formação (PASSEGGI, 2011a, p. 133-148).

Procurando-se contrapor à tal afirmativa, foi apresentada ao grupo a proposta para que cada um escrevesse uma prática pedagógica realizada e que não faz mais parte da sua atuação, depois socializamos as mesmas, assim, as narrativas possibilitavam um processo formativo em construção que apresentava aspectos das experiências individuais, das singularidades dos sujeitos. No entanto, o objetivo de potencializar as mudanças pedagógicas deveria relacionar-se com experiências significativas. E cada prática relatada demonstrava o quanto a escola era lugar aprendente, e essa reflexão valorizava e alterava as relações interpessoais entre eles e a coordenadora.

A experiência formativa em construção continha aspectos das experiências individuais, das singularidades dos sujeitos, contudo a busca para potencializar as mudanças pedagógicas deveria relacionar-se com experiências significativas.

Diante desse cenário, instaurava-se o movimento de investigação-formação, enfocando o processo de conhecimento no exercício de tomada de consciência, isto é, surgia a necessidade de mudar a sua docência remetendo-se o grupo à experiência vivida das docências compartilhadas como um possível caminho.

2.2 Docência compartilhada

Para promover a discussão da **docência compartilhada** no processo formativo e induzir a construção de práticas, inicialmente resgatou-se o depoimento de professores que atuavam em duplas (docência compartilhada) e outras iniciativas como aulas dialogadas (aulas temáticas envolvendo o professor especialista e o professor generalista com assuntos emergentes para determinadas turmas), socializando ações de planejamento de sequências didáticas, seminários e projetos como modelos para futuras ações pedagógicas.

Os relatos de práticas despertaram interesse pela temática docência compartilhada e suscitaram a leitura do documento Programa Mais Educação, que em Nota Técnica n.º 17/SME aponta a docência compartilhada no Ciclo

Interdisciplinar, propondo um trabalho articulado entre professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II (preferencialmente os de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) e o professor polivalente/professor de Educação Infantil – Ensino Fundamental I, garantindo tanto as especificidades dos componentes curriculares quanto no que se refere à leitura, à escrita e à resolução de problemas (SME, 2014, p.109).

Optou-se, então, por desenvolver o projeto com o professor de Matemática nos quartos e quintos anos, com eixo Resolução de Problemas, em virtude dos resultados baixos e da dificuldade da transição para o sexto ano. A Docência Compartilhada é marcada pela corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar (4.º, 5.º e 6.º anos) no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-classe e dos estudantes individualmente – fora ou dentro do espaço da sala de aula (SME, 2014, p. 110).

Apesar de o documento trazer a necessidade da corresponsabilidade, apontou-se que realizar o encontro dos professores desses anos (4.º, 5.º e 6.º anos) era um dos aspectos mais difíceis e um desafio para a equipe gestora. A leitura do documento do projeto docência compartilhada do Programa Mais Educação também evidenciou a possibilidade de outros agrupamentos docentes da escola realizarem a experiência. Embora haja certa fragilidade na construção ou escolha de referencial teórico do grupo docente para desenvolver essa prática, o que talvez trouxesse falsas pretensões e representações na constituição de grupos colaborativos com relação à docência compartilhada, essa proposição aumentou o interesse dos professores sobre a temática.

Inicialmente, o estudo da expressão Docência Compartilhada ocorreu mediante consulta no *Dicionário eletrônico Aurélio – século XXI: Compartilhar, para Aurélio, é o mesmo que “ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartilhar, usar em comum”. Docência, por sua vez, para o mesmo autor, é “qualidade do docente, ensino do magistério”. Por esta razão, pode-se afirmar que*

o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa e comunitária.

Ainda, nesse dia de formação, leu-se que os termos “docência compartilhada” surgem com estudos que tratam da inclusão de estudantes com necessidades especiais educacionais. O professor Dr. Hugo Otto Beyer (2002), na escola Flâmming, na Alemanha, foi o pioneiro no modelo da bidocência, explicando a necessidade de haver mais de um professor dentro da sala de aula inclusiva, ou seja, as crianças são de variadas capacidades e necessidades. Portanto, lugar em que existem seres humanos agrupados será impossível haver homogeneidade. Antagonicamente, trata a turma inclusiva como heterogênea e a crença de turmas homogêneas como ilusória, daí a importância de bidocência. Identificar esse conceito (bidocência), durante o processo formativo, causou ao professorado muitos questionamentos sobre a sua atuação pedagógica, pois parecia que cada vez mais procuravam ser coerentes com o que falavam e faziam em sala de aula. Esses e outros estudos foram realizados com o propósito de explicitar o conceito.

Assim, nos encontros formativos firmou-se um acordo de que a docência compartilhada representaria um caminho para o trabalho em colaboração, possibilitando aos professores aprender uns com os outros.

Esse reconhecimento dos professores envolvidos na formação fê-los sentir como sujeitos e produtores de saberes.

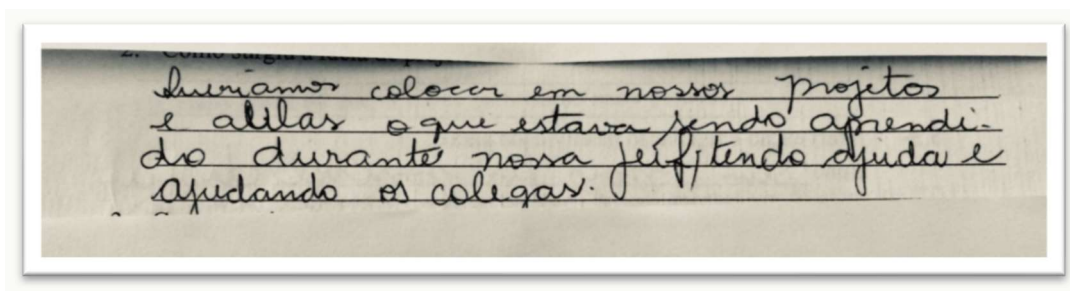
As discussões coletivas exteriorizavam a certeza do tempo de desfazer a impressão causada pelo uso – por vezes distorcido – de certas visões que acabam por dar força à ideia de que o desenvolvimento profissional do professor é uma “profecia autorrealizadora”, ou seja, de que o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, embora seja verdade que esses três aspectos sejam influentes na construção da profissionalidade.

O objetivo principal de incentivar a composição de docência compartilhada foi a garantia desse reconhecimento do OUTRO que comigo

partilha a docência e possibilita a aprendizagem do aluno. Como dizia Honneth (2009, p. 62-63), “o reconhecimento era um meio de conceder identidade ao indivíduo, atribuindo identidade ao sentido de liberdade individual e autonomia”.

O registro do professor no diário de campo da formação trazia indícios de reconhecimento e a constituição de grupo:

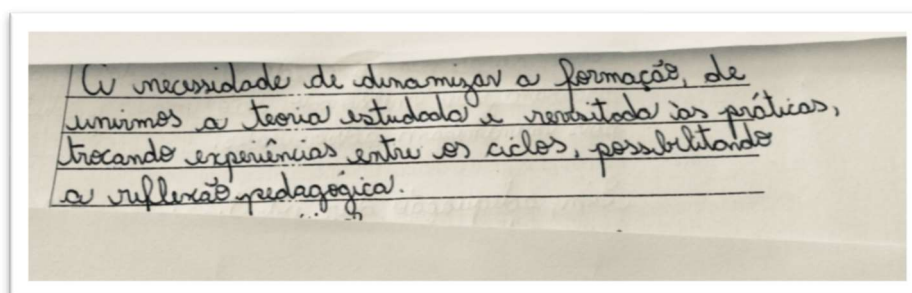
Figura 3 – Texto do diário de campo professor M



A frase “**tendo ajuda e ajudando os colegas**” parece trazer indícios de que o reconhecimento e o autorreconhecimento estavam presentes no cotidiano, porém enxergar o reconhecimento como possibilidade de autonomia profissional ainda era um desafio a ser superado.

A análise da experiência naquele momento, oferecida pelos registros nos diários de campo dos professores, parecia confirmar que estávamos na direção correta, no caminho da construção de uma docência compartilhada de fato:

Figura 4 – Texto do diário de campo professor L



O registro “**dinamizar a formação, de unirmos a teoria estudada e revisitada às práticas**” revela que os docentes estavam aparentemente se sentindo parte do processo de formação e preocupados com a sua atuação pedagógica. Tal afirmação despertou-nos para as negociações anunciadas nas discussões cotidianas dos docentes a respeito das possibilidades para elaboração de projetos.

Sempre na perspectiva de fundamentar nossa prática, refletir sobre ela a partir de leituras realizadas rememorara também os textos de Pacheco (2000), que relaciona a efetivação de projetos à participação de todos os envolvidos, e não somente de uma pessoa. Para tanto, diz o autor, é fundamental uma boa dose de interação e de conhecimento mútuo, de modo que os objetivos se tornem comuns. Para garantir o envolvimento, ressaltamos nos encontros de formação a importância de mais momentos de partilha e acolhimento das sugestões dos docentes tentando traçar objetivos comuns.

Partilhar virou o escopo de todos os encontros de professores, mas, ao mesmo tempo, existia ainda certo individualismo que muitas vezes acabava dominando as relações.

Apesar das diversas discussões, leituras e debates nos encontros formativos e do desejo, percebeu-se que a docência compartilhada causava receio e crítica, trazendo à tona as fragilidades pedagógicas. Pairava a oportunidade de compartilhar ideias, medos, inseguranças e perspectivas para o OUTRO, ocasionando a necessidade de confiar no OUTRO.

Confiar referia-se a compartilhar questões conflituosas, a capacidade para aprender, partilhar o não conhecer, aceitar novos conhecimentos, outras experiências. Aprender com os outros reconhecendo a importância do OUTRO. Entretanto, ainda observou-se em algumas falas a cultura escolar arraigada na **unidocência**, ou seja, para alguns docentes ainda era difícil deixar de ser a única autoridade em sala de aula. Essa constatação tornou imprescindível a reflexão a respeito do posicionamento negativo do professor, que julga perder sua autoridade para OUTRO no espaço de aprendizagem.

Diante do conflito instaurado na formação no tocante à docência compartilhada, fez imprescindível definir o conceito de autoridade não como instrumento de dominação, e sim como a possibilidade de estabelecer relação com o OUTRO, calcado no afeto e respeito mútuo, impregnado de colaboração e partilha. Salienta-se que quem se dispõe a ensinar deve estar preparado para aprender, e quem deseja aprender estará, em determinado momento, trabalhando lado a lado, de alguma maneira, ensinando e aprendendo. Todavia, os desejos e a abertura para a docência compartilhada não deram conta das fragilidades e receios, era preciso desmistificar a importância da autoridade e criar um movimento de **colaboração** (ato ou efeito de colaborar, de trabalhar em conjunto, em cooperação, ajuda) para garantir a constituição do grupo.

O momento de conflito foi significativo para conquistar a confiança do grupo, uma vez que se colocavam em xeque as relações interpessoais e as fragilidades surgidas com a prática da docência compartilhada, emergindo a necessidade de procurar elementos que nos constituíssem como grupo, como coletivo. O desequilíbrio com relação à proposta da docência compartilhada provocou um hiato no movimento de estudo e elaboração do projeto que estava sendo elaborado até então.

Havíamos conquistado alguns pares de docentes que realizavam docência compartilhada, mas o grupo demonstrava certa desconfiança. Entendemos que o processo formativo deveria ser ampliado e envolver uma rediscussão do Projeto Político Pedagógico da escola.

2.3 Projeto Político Pedagógico

Fundamentado em Tardif (2002, p. 18), para quem “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”, iniciou-se uma releitura do documento (Projeto Político Pedagógico – PPP) para sensibilizar o grupo a planejar uma formação subdividida em dois momentos: 1. Escrever o que se

deseja, o que sonha para a escola; 2. Negociações ou acordos sobre o que a escola quer alcançar.

Portanto, foi solicitado que se escrevessem seus sonhos para essa escola. Foi dito a todos: **“você podem sair, ir lá fora, ir aonde se sentem melhor na escola e escrever seus sonhos para esta escola”**, mas ninguém teve coragem de sair da sala de formação. Passado algum tempo, alguém disse: **“vou ver o sol, quero uma escola sem grades”**. Bastou essa fala para que, aos poucos, cada um fosse se permitindo refletir e filosofar naquele momento único.

Observa-se que o movimento de escrever e contar os seus sonhos como professores aproximava uns dos outros, o que caracterizava um momento de generosidade. **Generosidade** – entendida como ter humildade e trocar conhecimento naquele momento de socialização. A proposta formativa trouxe aparentemente um olhar acolhedor com esse processo comum para compreender uns aos outros, temporariamente.

As narrativas mencionadas trouxeram a admissão de interdependência entre as políticas educacionais e as relações docentes. No entanto, durante a roda de conversa emergiram os aspectos: as políticas educacionais engessam os sonhos, aniquilam as utopias e frequentemente ocasionam um tensionamento nas relações, negociar todo tempo significava projetar ações pedagógicas que possibilitassem engajamento, participação e autonomia do grupo.

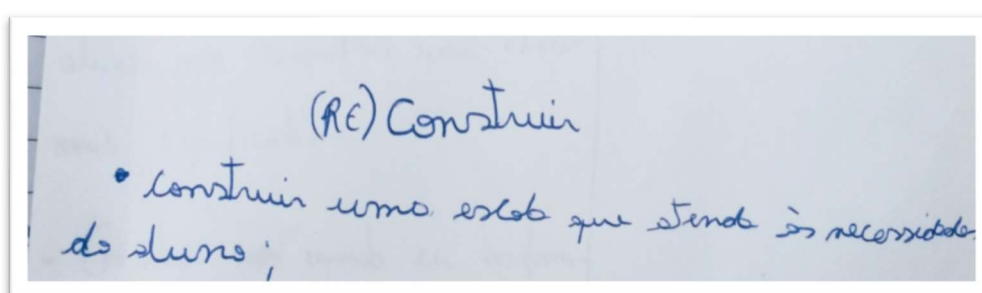
Desfrutamos de cada fala integralmente durante a roda de conversa, porque nos colocávamos no lugar do OUTRO, que dizia com coerência, liberdade e ética nunca antes vista. Ouvir os sonhos dos professores de todo o grupo tinha uma forma especial, delicada e firme.

Foram muitos os significados construídos naqueles momentos, pelo grupo, fortalecendo o foco de explorar cada vez mais esse processo de reconhecimento do OUTRO na construção de um grupo colaborativo.

A atividade, inicialmente, parecia simples – escrever os sonhos de uma escola –, mas não o foi testemunhar que a cada fala reafirmava-se a disponibilidade dos desafios necessários à mudança.

Um dos sonhos trouxe muitas reflexões sobre os conflitos vividos pelos professores:

Figura 5 – Texto do diário de campo professor I



O sonho de reconstruir pensando no atendimento às necessidades dos alunos revitaliza o processo ensino-aprendizagem. O professor que traz esse sonho implicitamente coloca a complexidade da docência em lidar com as incertezas, com as adversidades, com os conflitos presentes na contemporaneidade. Como diria Freire (2013, p. 99), “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem se fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.”

Os relatos dos diários de campo traziam evidências de um sonho em que os professores, em situações meramente técnicas, ressaltavam que somente especialistas e acadêmicos poderiam pensar a educação de qualidade.

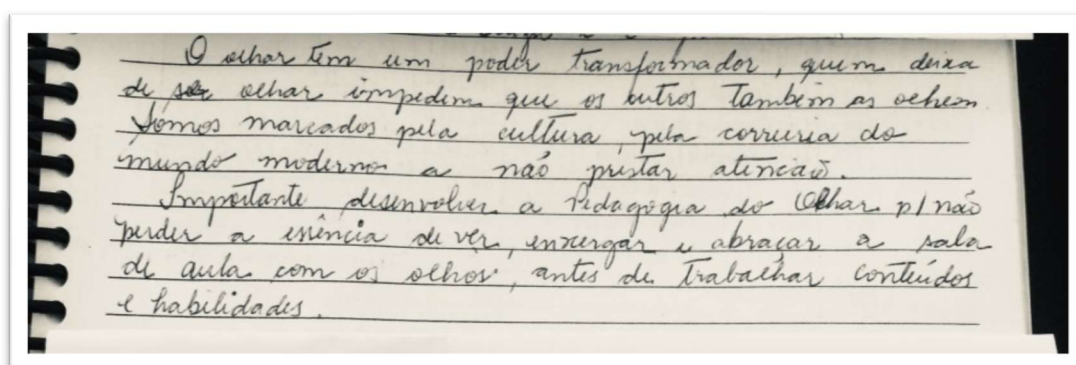
Ao escutar os sonhos dos professores, observamos que se tratava das questões estruturais da escola, das condições dos sujeitos envolvidos e das contradições entre os interesses dos professores.

O grupo, ao assumir que a escola deve ser voltada às necessidades do aluno, implicitamente estava pressupondo conhecimento e competência docente

para desenvolver proposta consistente e com metodologias diversas, possibilitando envolvimento do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Dentre as narrativas, uma delas definiu que deveríamos buscar objetivos e concepções comuns:

Figura 6 – Texto do diário de campo professor G



Então, passamos a entender, depois das discussões propostas e discutidas nesse registro, que a “pedagogia do olhar” deveria nos conduzir a “abraçar a sala de aula com os olhos, (só) antes de trabalhar conteúdos e habilidades”!

“**Olhar tem um poder transformador**”, lia o professor. Desenvolver um processo formativo colaborativo colocava as narrativas não como conflitos, mas como possibilidade. Era possível observar que o mesmo procedimento coletivo poderia gerar estratégias individuais marcadas “pelas singularidades das experiências, fazendo com que as práticas individuais e semelhantes configurem processos coletivos distintos” (FERRAÇO, 2008, p. 25).

Nesse sentido, retomou-se estrategicamente a carta de intencionalidades da escola (o que deveriam ser os sonhos coletivos), que expressava os objetivos fixados em cartaz na sala de JEIF. Eles representavam nossos sonhos? Definiam nossa direção? Essas questões pairavam nas leituras e discussões.

Quadro 6 – Cartaz dos objetivos do Projeto Político Pedagógico

OBJETIVOS
Compartilhar ações e práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano para traçar outras estratégias de como acontece ou pode acontecer a aprendizagem; Sistematizar e discutir projetos didáticos coletivamente; Qualificar a escuta para que se torne atenta e caracterize as reais necessidades e dificuldades de aprendizagem; Ampliar os recursos materiais e possibilitar a criação de espaços ambientalizados para trabalhar questões das áreas do conhecimento: Artes, História e Geografia, Inglês e Matemática; Retomar trabalho desenvolvido na recuperação paralela como verdadeiro acompanhamento pedagógico ou tornar o Professor de Recuperação Paralela um tutor da aprendizagem, principalmente nos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos; Resgatar a participação da comunidade na escola e com a escola, implementando a atuação dos conselhos de direito, Conselho de Escola, APM e Assembleias; Tornar mais coeso o trabalho da equipe gestora e equipe docente; Estabelecer critérios de avaliação de acordo com a realidade local e trabalho desenvolvido ao final de cada ano/ciclo; Captar as potencialidades dessa equipe da EMEF; Aproximar as aulas e as ações pedagógicas do contexto local e social, ampliando para o conhecimento culturalmente construído pela humanidade; Tematizar as práticas pedagógicas, transformando-as; Promover estudos de casos nas situações de dificuldades de aprendizagem; Acompanhar e implementar a docência compartilhada como mais um recurso humano que facilite o processo de aprendizagem; Dar continuidade e ampliar os projetos do Programa Mais Educação objetivando a melhoria de aprendizagem e proximidade com os educandos em extrema situação de vulnerabilidade social; Respeitar a infância promovendo ações pedagógicas que permitam a ludicidade e brincadeiras; Qualificar o registro dos professores e educandos; Ampliar o trabalho com a leitura em todas as turmas; Organizar um caderno ou pasta com registro sobre as observações dos alunos/subsidiar constantemente nos horários coletivos de formação a discussão teórica qualitativa sobre os conceitos de autoria, interdisciplinaridade, alfabetização e letramento; Estudar e discutir metodologias realizando e trocando experiências; Elaborar e instituir práticas de avaliação que proporcionem acompanhamento do processo; Potencializar a produção de conhecimento e registros do fazer pedagógico; Avaliar descritiva e formativamente traçando estratégias como conselho de classe participativo; Buscar a todo o tempo consonância entre o planejar e o fazer, num movimento de ação – reflexão – ação; Planejar, replanejar e aproximar os conteúdos da realidade dos educandos; Organizar tempos e espaços de aprendizagem; Ampliar a atuação da coordenação realizando intervenções pedagógicas nas aulas e intervenções individuais com os educandos; Melhorar os indicadores avaliativos internos e externos; Articular e integrar os projetos diferentes de forma que eles dialoguem; Criar momentos contínuos para conversa sobre o PPP.

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2015

Além dos objetivos, resgatamos o seguinte trecho para análise:

Os objetivos citados expressam os objetivos e as prioridades que parecem estar discursivamente nítidos, nosso desafio é ter coerência entre o dizer, proclamar e o planejar e fazer. Para que o projeto educacional se realize na perspectiva da qualidade social é preciso um ambiente propício à aprendizagem, com tempos e espaços diversos para que os educandos com dificuldades de aprendizagem tenham condições de ser devidamente atendidos, toda esta proposta passa por uma reflexão crítica dos usos seletivos da avaliação e pela afirmação do seu caráter diagnóstico, capaz de orientar o redirecionamento da ação pedagógica (PPP, 2014, p. 48-49).

A análise dos objetivos do Projeto Político Pedagógico realizada pelo grupo deixou claras nossas fragilidades. Na verdade, o documento trazia anseios longe de serem alcançados.

Essas discussões, ou melhor, esse momento de conscientização do grupo, constituiu-se em uma ocasião privilegiada de trabalho e de formação, de polêmicas sobre o processo de constituição de grupo, que naquele instante percebeu que atuavam em concepções diversas, diferentes valores, habilidades e práticas docentes distintas.

Ficou claro, portanto, que a formação deveria considerar cada uma das perspectivas dos atores, cada sujeito, para, coletivamente, encontrar um eixo comum, a fim de construir uma identidade profissional e da escola que incluísse as diferenças do grupo que a constitui.

A polêmica leitura do Projeto Político Pedagógico finalizou com os princípios da teoria sociointeracionista, os quais norteavam a ação formadora, por exemplo, a atitude docente baseada na reflexão e no conhecimento contribuindo para intervenção pedagógica de acordo com as necessidades do grupo. Eram pontos amplos, porém sobre eles havia um consenso sobre a compreensão de seu significado.

Portanto, após a rediscussão do Projeto Político Pedagógico, renasce a ideia do trabalho com projetos, formado por duplas de docentes envolvendo um trabalho com OUTRO colega. Desenvolver projetos implicava ouvir, estar com o

OUTRO, respeitar as ideias, descobrir outras possibilidades, exercer alteridade e ofertar as mãos e incentivar o OUTRO a correr riscos. Esse desejo velado de aprender com o OUTRO, de dizer que não sabe que precisa de ajuda, constrói uma relação de partilha e de vivenciar algo maior para o bem do trabalho, um fazer colaborativo.

O relato do referido capítulo sobre **“A tessitura do processo formativo”** termina com idas e vindas e pautou-se fundamentalmente nos seguintes pontos:

- A valorização da docência e seus saberes;
- A docência compartilhada como estratégia para constituição de grupo colaborativo e como aprendizagem docente;
- A retomada de documentos pedagógicos escritos como estratégia formativa para análise crítica reflexiva – como os objetivos do Projeto Político Pedagógico e textos do diário de campo;
- A tessitura do processo formativo como própria razão de ser – a constituição de grupo colaborativo.

3

A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS COLABORATIVOS COMO RESULTADO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO PARTILHADA

No trilhar do processo formativo e das docências compartilhadas, estabeleceu-se a construção de projetos colaborativos como um caminho para sair do isolamento docente e partir em direção ao compromisso coletivo, assumido no Processo de Formação.

No primeiro momento, os projetos foram organizados por afinidades e depois outros critérios foram construídos coletivamente.

Tais critérios foram embasados na premissa da parceria. Por conseguinte, os grupos foram constituídos pelas diferenças, professores de modalidades de ensino ou de disciplinas distintas (professor generalista e professor especialista/professor de Matemática com professor de História/professores de anos diferentes), e os temas deveriam ser escolhidos conforme a necessidade das turmas de estudantes que vivenciariam o projeto.

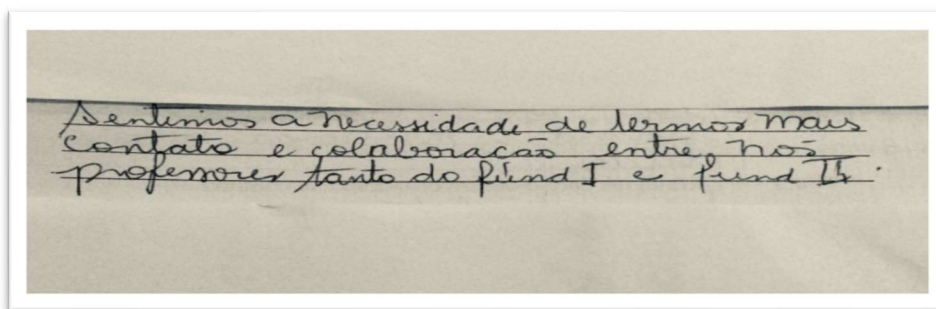
A vontade evidenciada pelos docentes de elaboração dos projetos propiciou que a coordenação continuasse concomitantemente com o processo formativo, fundamentando cada vez mais a ação colaborativa.

Nos dizeres de Pimenta (2008, p. 102): “a partir do momento em que professores refletem sobre sua prática, eles se tornam sujeito e objeto do processo vivenciado e, ao compartilhar experiências, podem engajar-se em uma prática pedagógica mais efetiva”. A mesma autora ainda complementa que “em um processo formativo, os professores são capazes de desenvolver habilidades e competências para investigar a própria atividade docente, e daí, então, construir novos saberes” (PIMENTA, 2008, p. 102). A decisão de trabalhar com projetos colaborativos representava a ação comum e o consenso, elementos necessários para constituição do grupo.

Nessa perspectiva, a colaboração efetiva e bem-sucedida por meio da construção de projetos seria o ganho para todos, porque existiam interação e envolvimento suficientes para compreender qualquer situação do cotidiano escolar. “Pensar em uma aprendizagem colaborativa significa pensar em uma forma de organização social da sala de aula e dos processos de ensino aprendizagem baseada na interdependência positiva de objetivos e recursos entre participantes” (COLL; MANEREO, 2010, p.35)

As discussões reflexivas teciam um emaranhado de sentimentos, registrados e experienciados pelos docentes, que incrivelmente incentivavam a elaboração dos projetos, conforme descrito nos diários de campo significativamente:

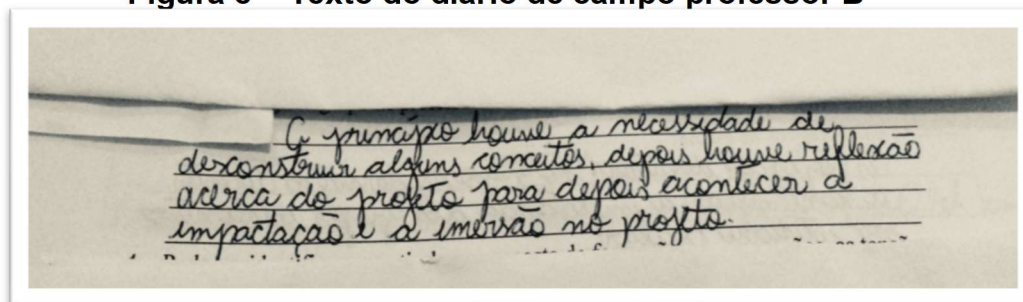
Figura 7 – Texto do diário de campo professor H



O relato enaltecia a necessidade da constituição do grupo. À medida que se finalizavam os projetos, os grupos docentes apresentavam suas propostas de ação pedagógica, quais turmas, quais conteúdos seriam trabalhados a partir do tema, qual o tempo. Ocorria uma palpitação pedagógica muito interessante, todos se sentiam à vontade para dar sugestões, críticas e estratégias. Juntos, coordenadora e professores, enveredávamos para a quebra de títulos entre especialistas e generalistas, parecia não haver fragmentação entre as disciplinas ou modalidades de ensino.

Esse fazer colaborativo foi gradativo, pois sua continuidade dependia do contexto vivido. Assim registravam os professores:

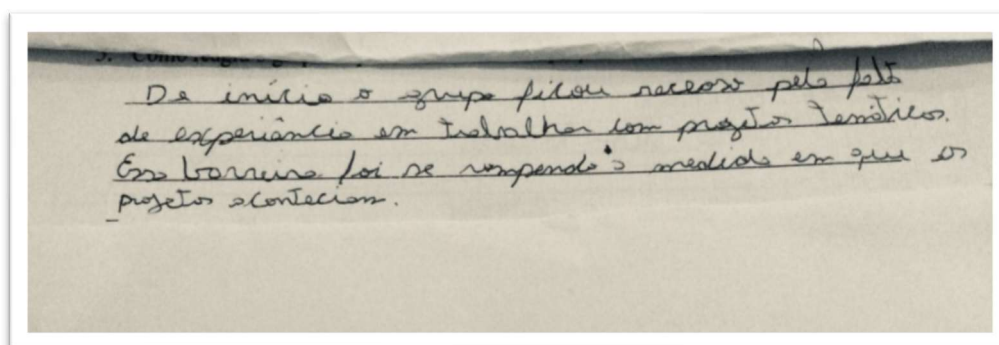
Figura 8 – Texto do diário de campo professor B



Assim, sentia a responsabilidade do processo formativo ofertado pulsando em meu peito como coordenadora e acalmava esse fervor parafraseando e reafirmando que esse processo significava “um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso” (CELANI, 2003, p. 27 apud IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 34).

A todo momento, compartilhávamos as angústias e propostas em nosso diário de campo, e a escuta e a escrita passaram a ser rotineiras.

Figura 9 – Texto do diário de campo professor I



O processo de colaboração trazia uma tensão entre a falta de experiência com a construção de projetos e a fragilidade teórica, barreira rompida conforme os projetos adquiriam um formato.

Nesse enredo, descrevem-se os projetos construídos elencando suas principais ações, objetivos e desdobramentos como resultados do processo

formativo vivido. Evidenciam-se tais desdobramentos também como uma ação colaborativa afluída com os estudantes.

Foram desenvolvidos os seguintes projetos cujos temas emergiram de aulas e escolhidos pelas turmas: Ética, Preconceito Cultural, Tribos Urbanas, Cooperação, Arranjos Familiares e Sexualidade na Infância.

Quadro 7 – Projetos colaborativos

TEMA DOS PROJETOS	OBJETIVOS	AÇÕES	DESDOBRAMENTOS
Ética	Levantar os valores relacionados e atitudes éticas; Discutir os valores de convivência; Promover piquenique entre as crianças do quinto e primeiro anos (trabalhar as questões do cuidado com o outro).	Rodas de conversa; Leitura do livro <i>Pequeno príncipe</i> ; Troca da leitura e saberes entre o 1.º ano e 5.º ano; Levantamento do que é respeitar o outro – confecção do gibi; Piquenique (coletivo).	Propostas dos estudantes: criação da bandeira da paz; piquenique saudável; Brincadeiras, sarau poético, feira cultural, seminário, monitorados pelos estudantes do 5.º ano para o 1.º ano; Como o interesse foi grande pelo projeto, continuou por mais tempo.
Preconceito Cultural	Definir e identificar os preconceitos culturais presentes na sociedade; Debater sobre formas de combater os diversos tipos de preconceito.	Realizar com os nonos anos atividades com a temática por meio de leituras de <i>charges</i> e jogos simbólicos; Produzir curtas-metragens para o Festival do Minuto com a temática.	As propostas dos estudantes: painéis sobre o preconceito religioso; esquetes com dialetos das diversas regiões do Brasil. Propuseram ainda discutir sobre o preconceito com moradores de rua, leram o livro <i>Quarto de despejo, diário de uma favelada</i> , escrito por Carolina Maria de Jesus, em 1960, que os inspirou a criar uma peça teatral “A comunidade nossa de cada dia”, de autoria de dois alunos do 9.º ano, apresentada para toda a escola. Os professores responsáveis buscaram auxílio dos

			professores de Geografia e Artes.
Tribos Urbanas	Ressignificar a linguagem, os hábitos e as características da adolescência; Dialogar respeitosamente sobre as diferenças e a diversidade dos grupos (<i>punk, funk, hip-hop, gospel, pagodeiros, surfistas, nerds, góticos, esqueitistas, rappers</i> e outros); Pesquisar sobre as características históricas da constituição das tribos urbanas e promover um estande das Tribos Urbanas.	Conversa com os estudantes do 7.º e 4.º anos acerca do que eram tribos urbanas e o que conheciam; Exibição de vídeos com entrevistas de alguns grupos; Identificar as tribos existentes entre os jovens na comunidade; Constituir grupos de estudantes do 7.º e 4.º anos para iniciar a pesquisa; Montar estande das Tribos Urbanas.	Durante o desenrolar do projeto, a professora de Inglês desistiu de participar, entrou em crise, disse ser impossível misturar estudantes e que não haveria aprendizagem, e sim bagunça. Essa discussão causou desequilíbrio e instabilidade e, consequentemente, trouxe morosidade para as ações didáticas; Outro professor acabou se solidarizando com o grupo e fez parte do projeto, auxiliando nas pesquisas sobre as Tribos Urbanas; De fato, o deslocamento e a discussão do grupo de professores alteraram o foco da parceria para intriga e negatividade e, por conseguinte, o conflito virou escopo para formação, resgatando novamente as concepções de aprendizagem e trabalho colaborativo; Aconteceu o estande no final.
Cooperação	Identificar por meio de jogos cooperativos atitudes que ressignifiquem as relações entre as crianças, melhorando a convivência entre eles; Despertar para mudança de comportamento com o grupo.	Circuito de jogos cooperativos envolvendo as turmas do 2.º ano; Rodas da conversa e constituição de grupos para aprendizagem.	O grupo inicialmente era constituído pela professora polivalente e a professora de Educação Física, que viam a necessidade de um trabalho com a temática desenvolvido com a turma para melhorar a convivência entre as crianças, porém, durante o desenvolvimento dos jogos, a professora de Educação Física observou que os conflitos entre as crianças aconteciam muito em virtude das

			fragilidades da gestão de sala de aula. Em um dos encontros avaliativos, retomamos as ações propostas e ocorreu inferência dos demais professores nas práticas de sala de aula, o que ocasionou várias outras atividades de regência compartilhada. O processo formativo se dava cotidianamente e precisávamos levar em conta a história dos sujeitos, do professor, corrigindo rumos, buscando soluções e principalmente aprendendo no local de trabalho.
Sexualidade na Infância	Identificar a percepção sobre a sexualidade e oferecer a elas esclarecimentos sobre a educação e o desenvolvimento sexual na infância.	Roda da conversa por meio da leitura do livro <i>De onde vêm os bebês</i> ; Painel de diferença do corpo humano feminino e masculino.	Esse projeto foi desenvolvido por professores do segundo ano em colaboração com o professor de Ciências, e emanou de muitas leituras desde Freud a Piaget e outros para compreender as fases do desenvolvimento na infância, bem como a seleção de literatura infantil para abordar o assunto com as crianças.
Arranjos Familiares	Relacionar a história da constituição de família à contemporaneidade; Levantar as características da vida cotidiana e das famílias dos estudantes; Promover o encontro entre pais e filhos ou entre as famílias para discutir valores.	Exibição do filme <i>Uma família diferente</i> – para ser mote da roda de conversa; Exibição do filme <i>Os incríveis</i> , para ter comparativo nas composições familiares; Elaborar entrevista para os familiares; Escrever sobre a família e compartilhar com os demais; Encontro planejado para receber as famílias com a árvore de valores.	O projeto acabou envolvendo não somente os sextos anos, como também as reuniões de pais e a comunidade escolar; A história das famílias contadas nos desenhos elaborados pelos estudantes, nos gráficos discutidos com dados levantados por eles; A escolha do conceito arranjo familiar trazida na fala dos estudantes para a comunidade, como, se esses novos arranjos se baseiam mais no afeto e nas

			relações de cuidado do que em laços de parentesco ou consanguinidade; O projeto ainda discutiu questões sobre o feminismo e a violência doméstica.
--	--	--	--

Fonte: Portfólio dos professores/projetos.

3.1 As aprendizagens observadas com os projetos

Passados meses, assistia e observava uma realidade diferente, representada por um conjunto de crenças, valores e modos de pensar que constituía o contexto de colaboração na escola, aspecto que se mostrava fortalecido diante da relação conhecimento-aprendizagem, o reconhecimento do outro que ia além da dimensão cognitiva. Dividir e compartilhar experiências possibilitaram aprendizagens significativas.

Ainda no tocante aos projetos, Hargreaves (2001) afirma que, nas culturas de colaboração, as relações de trabalho, quando desempenhadas pelos professores, podem ser consideradas como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. As relações espontâneas são apoiadas nas interações entre os próprios professores e traziam novos desafios ao grupo, pois a colaboração extrapolava seu valor em si mesma e passava a ser uma atitude para resolução de situações reais e cotidianas do ser e estar professor.

A construção dos projetos como estratégia pedagógica e formativa evidenciou:

- A intenção de aproximar conteúdo à realidade dos estudantes;
- Um ensaio prévio do sentido dessa aproximação;
- Uma ação voltada para o contexto;

- Um sentido ao conhecimento baseado nas relações sociais possibilitando compreensão da complexidade do mundo em que vivemos;
- Pesquisar os temas e planejar as ações foram além da compartimentalização disciplinar.

No entanto, há que considerar que examinar novas propostas não descarta a importância das especializações, ou seja, das disciplinas, porém estas assumiram outra perspectiva dentro da atividade com projetos colaborativos, trazendo ao trabalho coletivo uma inversão lógica, pois os professores se questionavam sobre como sua disciplina poderia contribuir para determinado projeto.

Para a escola, os projetos significaram um ponto de partida, cuja chegada é incerta e indeterminada, conquanto o papel das disciplinas curriculares ocupava lugar das infinitas interligações possíveis para o maior entendimento do tema trabalhado.

Os desdobramentos dos projetos passaram a ser a tematização da prática e investigação da constituição de grupos colaborativos durante o cotidiano da formação.

Vale a pena salientar que os aspectos de constituição de grupos colaborativos não estão representados em sua riqueza metodológica na descrição resumida dos projetos.

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2006, p. 15).

A maneira de olhar o conhecimento sem despedaçar o saber, como nos diz Morin (2006), traz outras percepções acerca da construção dos projetos colaborativos, tais como:

- As discussões e intempéries das relações interpessoais demonstravam que, para o professor se sentir bem-sucedido, não bastava o domínio do conteúdo, ele teria que gerir o percurso, balizando os objetivos e os imprevistos do projeto prescrito e ainda atentar-se às características e reações dos estudantes;
- O processo de formação não se reduz apenas às ações mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, mas também precisa observar a tensão do professor em seu trabalho real como uma possibilidade de transformação da prática docente, buscando possíveis procedimentos de reinterpretação e ressignificação do eu por meio do OUTRO;
- Era preciso discutir no coletivo quais conteúdos de aprendizagens estavam propostos em cada projeto e, assim, dar segurança aos docentes que traziam questionamentos sobre a importância dos conteúdos específicos dos componentes curriculares a todo momento;
- As indagações não eram simples nem fáceis; a todo tempo, era necessário no coletivo rever as concepções de ensino, de aprendizagem e de relações escolares. Esse “desgaste” formativo foi necessário para o processo de valorização dos profissionais, portanto esse foi um dos principais desdobramentos, a aprendizagem também foi colaborativa;
- Os projetos colaborativos diferentes dos demais existentes na escola afluíram no espaço educacional outras demandas: envolvimento de outros funcionários e de professores que não participavam do processo formativo semanal, trazendo para a coordenação mais uma tarefa: articular toda a equipe;
- O fazer junto pressupunha o óbvio: trabalhar com, e, lógico, que toda essa movimentação no cotidiano escolar possibilita maior diálogo entre os profissionais.

A experiência formativa de construção de projetos possibilitou ressignificar a forma como os professores percebiam o espaço e o tempo das suas práticas pedagógicas. Destaca-se:

A ressignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas... Mas, se assim não fosse, como poderíamos ancorar a formação no processo de ressignificação da experiência vivida? Se não entrássemos em contradição com a interpretação dada anteriormente a nossas experiências, como poderíamos ir além da nossa singularidade e permanecermos abertos para o diferente? (PASSEGGI, 2011b, p. 154).

O diferente estava agora no (re)conhecimento de algumas incertezas na procura do e pelo conhecimento, principalmente no tocante às experiências formativas e de aprendizagens dos professores no ato da docência compartilhada nos projetos.

4 AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

A pesquisa contextualizada até o presente momento pela coordenadora pedagógica se complementa com a análise que os professores realizam da experiência vivida. Os professores foram ouvidos ou avaliaram a experiência a partir de duas estratégias: roda de conversa e narrativas escritas no diário de campo.

4.1 Professores na roda de conversa

A roda de conversa foi proposta aos professores após o término dos projetos colaborativos e teve como participantes sete professores que se propuseram a refletir acerca do momento vivido. Ela foi constituída em três momentos: a **abertura**, que objetivou estabelecer relações de empatia e confiança, inicia com as explicações da pesquisadora sobre o roteiro de perguntas elaborado a partir de quatro eixos norteadores (objetivos, dialogicidade, avanços pedagógicos e o papel da coordenação); a **conversa**, valorizando o que diz cada professor; e o **fechamento**, com a análise dos conteúdos das respostas gravadas e transcritas.

Os quatro eixos norteadores da roda de conversa representavam as categorias de análise, atendendo às expectativas da coordenação relativamente ao trabalho com projetos:

1. Dos **objetivos**: apresentavam clareza quando propostos para a constituição de grupos colaborativos;
2. Da **dialogicidade**: as atividades propostas garantiram entendimento de concepções, tensões, convergências e divergências na constituição de grupo colaborativo;
3. Dos **avanços pedagógicos**: aconteceram com o fato de trabalhar em grupo colaborativo no ato da docência e na formação;

4. Do **papel da coordenação**: no processo de formação colaborativa e na implementação dos projetos.

Essas categorias preconizavam a roda de conversa conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Análise das respostas da roda de conversa – 2017

CATEGORIAS	PROF. I	PROF. H	PROF. J	PROF. L	PROF. G	PROF. M	PROF. A
OBJETIVOS	Atender às demandas no âmbito pedagógico e afetivo do estudante	Trabalhar interdisciplinarmente	Entender as diversas maneiras de trabalhar com os estudantes	Ampliar habilidades com diversos especialistas de disciplinas diferentes	Construir coletivamente uma proposta pedagógica	Melhorar a prática pedagógica	Ressignificar os processos de ensino-aprendizagem entre os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral
DIALOGICIDADE	Ficaram claras as diferentes concepções, preocupações com a construção de práticas comuns	No começo, o grupo ficou receoso em trabalhar com projetos	Sentimos medo de mostrar o trabalho para outros professores	Trabalhar com projetos foi uma necessidade coletiva	O agrupamento professor generalista e especialista precisava acontecer	Na medida em que a formação acontecia, as discussões eram reflexivas e produtivas	Os temas foram escolhidos a partir da realidade dos estudantes
AVANÇOS PEDAGÓGICOS	Toda atividade planejada necessita de intervenção, regulação e retorno	Atuar em grupo docente possibilita diversos olhares didáticos e mais conhecimento	Os textos estudados e trazidos para a discussão foram essenciais para contemplar novas perspectivas no dia a dia da sala de aula	Um planejamento mais envolvido com a comunidade e escolar	É preciso organizar melhor horários para trabalhar com projetos	A estratégia dos projetos possibilitou a articulação entre diferentes disciplinas	O planejamento não mudou nada, as minhas aulas continuam boas
PAPEL DA COORDENAÇÃO	Evidenciar o fio condutor que objetiva a experiência vivida	Direcionar os projetos para esclarecer as aprendizagens propostas	Dialogar e tematizar as práticas para transformá-las	Possibilitar a produção de conhecimento sobre o nosso serviço de maneira autônoma	Problematizar as situações práticas a luz teórica	Fazer refletir sobre a prática em parceria fortaleceu-nos e tornou-nos um grupo	Ter mais formação para a qual possamos trazer nossas experiências

Fonte: Respostas dos professores participantes da roda

A análise das categorias a partir das respostas na roda de conversa identificou que a compreensão dos professores como sujeitos da experiência formativa parece ter afetado intelectual e profissionalmente a sua vida. As respostas dadas deixavam claro que falar a respeito de como se percebe no espaço profissional e sobre a ação desenvolvida (projetos) era uma maneira de sentir valorizados em sua docência

4.2 Categoria: objetivos

Quanto à categoria **objetivos**, parece ter havido clareza segundo as respostas dos professores quando propostos para a constituição de grupos colaborativos. As respostas dos professores nessa categoria evidenciaram que as práticas e as experiências de estudo durante o processo formativo causaram um alerta, pois capturaram as perspectivas dos professores e de certa forma dialogavam com o objetivo geral do plano de formação que tratava da constituição de grupo colaborativo.

As falas traduziram o movimento do início do ano letivo (2017), quando professores consultaram os estudantes acerca de quais temas gostariam de ler e conhecer. Questionavam se o que chamavam de realidade é como o mundo é ou realidade é aquilo como as coisas são. E, para superarem o modelo tradicional de ensino embasado na fragmentação do conhecimento e na dissociação entre saber e realidade, exigia, entre outras ações, a mudança das estratégias pedagógicas na escola, assim como uma concepção de currículo que se construía na continuidade vivida da própria experiência dos sujeitos inseridos no cotidiano. Pautar a construção de uma escola inserida na realidade, capaz de incorporar as questões sociais à prática pedagógica. Implicaria o estudo articulado da realidade/contexto do lugar como eixo estruturante da organização dos projetos.

As respostas evidenciaram o trabalho da docência compartilhada entre o professor especialista e o generalista, assim como uma possibilidade de práticas mais interdisciplinares com os projetos.

Outro aspecto colocado foi a questão da diversidade de metodologias didáticas no processo ensino-aprendizagem oportunizando olhar para o estudante de maneira mais próxima.

4.2 Categoria: dialogicidade

Quanto à **dialogicidade**, os resultados da análise evidenciaram que enfatizar o diálogo no processo formativo foi muito mais que falar; significou poder refletir, rever significados das experiências da vida profissional e também dizer sobre seus interesses, suas emoções, demonstrando a realidade escolar.

Do diálogo estabelecido entre a coordenadora e os professores e da análise dos projetos elaborados em colaboração podem-se entrever as diferentes vozes que se manifestam na constituição do grupo.

Significando algo maior, a construção de uma nova concepção de escola, de professor, e até de sociedade, ou como, numa reforma paradigmática do pensamento, que diz respeito à nossa atividade em relação à organização do conhecimento e, portanto, à nossa visão de mundo e ao nosso modo de ser no mundo (MORIN, 2000, p. 35).

As respostas parecem ilustrar o desejo comum de uma mudança pedagógica e o medo de correr riscos, o receio do novo, de não saber fazer, mas, como mencionado, o tempo foi formatando esse fazer e possibilitando debates, discussões e reflexões que fortaleceram o grupo.

Durante a roda, parece ter ficado evidente que esse movimento dialógico, apesar de tenso e conflituoso, propiciou uma abertura também com os estudantes em sala de aula, na tentativa de partir da realidade e tornar a aprendizagem significativa.

4.3 Categoria: avanços pedagógicos

As considerações e apropriações que os professores da roda de conversa relatam sobre seus **avanços pedagógicos** indicam que os saberes circulavam nas relações mediadas pelos conhecimentos, falavam sobre as

condições materiais que possuíam para realizar seu trabalho, expunham concepções construídas em outros momentos da docência. Ademais, apontam que a escuta sensível durante o processo formativo permitiu a reflexão sobre sua prática pedagógica.

O professor sai com essa formação fragmentada e se insere na escola. E mesmo assim, de algum jeito, nós vemos que acontecem coisas boas. Agora, não chega aos padrões desejados. Muitas vezes o professor procura fazer alguma coisa para melhorar. É claro que há exceções, como em todas as profissões. Mas a maioria do professorado se engaja e tenta fazer alguma coisa. O problema é que a “maleta” que ele recebe na formação inicial é muito pequena. Ele não é o responsável por essa formação fragmentada. O professor é o sujeito oprimido por essas instituições, porque lhe é sonegado uma formação coerente, densa (GATTI, 2008).

Ainda sobre os **avanços pedagógicos**, os professores pontuam que os projetos e seus desdobramentos, no grupo, trouxeram a possibilidade de construir significados a respeito do vivido e da constituição do grupo. O trabalho com projetos viabilizou condições para que o ensino experimental e o ensino teórico se efetivassem de forma interdependente e interativa, permitindo integrar conhecimento prático e teórico numa relação com o OUTRO.

Os professores sinalizaram que trabalhar na perspectiva de temas criava um currículo mais flexível, mais aberto, o que implicava ter maior liberdade de ação, maior envolvimento, responsabilidade e integração entre generalistas e especialistas. Surgiram maneiras diferenciadas de assumir o trabalho docente, sobretudo na necessidade de construção de redes colaborativas entre os profissionais. Fez-se nítida a preocupação de argumentar acerca dos projetos, de investigar quais aprendizagens e conteúdos, assim como solicitar sugestões e intervenção nas turmas que demonstravam dificuldade de continuar o estudo dos temas ou realizar o projeto.

Acenou como um dos obstáculos encontrados nesse percurso de execução dos projetos o horário de aulas com quarenta e cinco minutos, o que resultou em várias negociações e flexibilizações no cotidiano escolar, suscitando a necessidade de repensar os tempos e espaços pedagógicos na organização da

unidade escolar, além de quebrar o referencial rígido da grade curricular e com a fragmentação em disciplinas.

“Por uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia e reconhecesse a história como um tempo de possibilidades” (FREIRE, 1996, p.121)

Da mesma forma que aparentemente nada tenha mudado em suas aulas, porque suas práticas já eram adequadas, reconhecem que trabalhar com o OUTRO traz ao sujeito autonomia e avanços, focando as interpretações do passado, experienciando o presente e imaginando um futuro inspirados pelas contribuições da sua própria profissionalidade.

4.4 Categoria: papel da coordenação

O **papel da coordenação** no processo de formação se deu de forma colaborativa para os professores participantes da roda de conversa, e um dos pontos principais foi a coordenação representar um fio condutor que objetivava a experiência vivida.

A coordenação permitiu emergir aspectos da subjetividade que, quando falados, dão sentido à experiência vivida e contribuem para o processo formativo, o ato de contar para o OUTRO o que pensa reconstrói a experiência e ajuda na sua compreensão.

Para eles (professores), identificar os indícios cotidianamente era uma tarefa da coordenação, pois a parceria e a colaboração não poderiam existir somente nos horários de formação. Nessa perspectiva, observamos que a tomada de decisão em consenso com o OUTRO estava presente no dia a dia e os fazeres estavam sendo compartilhados no momento do café, nos corredores e até nas redes sociais fora do horário de trabalho. Tais constatações levavam a crer no fortalecimento do grupo possibilitado pela coordenação com a produção de conhecimento autônoma, direcionada para projetos e aprendizagens docentes,

bem como para processos formativos que estabelecessem problematizações acerca da prática docente a fim de transformá-la.

A experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori* (JOSSO, 2004, p. 143).

4.5 Professores – narrativas de si

Ao selecionar um recorte da análise – as **narrativas de si** (reflexões sobre a sua própria atuação pedagógica e do grupo) –, destacam-se quatro registros individuais, cujo critério de escolha visava a representação do protótipo das diferenças existentes entre os trinta e oito sujeitos envolvidos no processo formativo. Escolhe-se trabalhar com dois registros de professores que inicialmente demonstravam oposição à construção de projetos temáticos. Tais professores estão na escola há mais de vinte anos e suas experiências poderiam acrescentar muito ao grupo. Os outros dois registros escolhidos eram de dois professores novos (que estão na escola há menos de dez anos), os quais nunca haviam vivenciado a prática pedagógica com projetos.

As narrativas de si oportunizariam uma interação professor (narrador da sua prática pedagógica) com o grupo em nosso diário de campo. Portanto, enfatiza-se a constituição de grupo como potência de um processo formativo, priorizando nessas narrativas analisar categorias que demarcam atitudes de colaboração denominadas de **trocar ideias, relação fazer e aprender, confiança e respeito**, nos quatro registros espontâneos dos professores.

Ao trabalhar com a análise das categorias reunindo reflexão e discussão de práticas e problemas reais dos professores e da escola, retoma-se o questionamento principal que perpassou o desenvolvimento da pesquisa: **Como e quais foram os processos vivenciados na constituição de um grupo colaborativo a partir de uma trajetória formativa e quais consequências**

dessa experiência na constituição da profissionalidade docente dos participantes? O objetivo é analisar o processo formativo em colaboração vivenciado na escola por professores e coordenador pedagógico e os sentidos atribuídos à sua profissionalidade docente, após o desenvolvimento dessa experiência.

A partir desses pressupostos, a análise das narrativas de si proposta na pesquisa identifica elementos do reconhecimento (dos quatro professores) a respeito da experiência vivida e da constituição de grupo colaborativo como lugar de formação, ao partilhar saberes e análise de situações do cotidiano escolar e do seu próprio desenvolvimento profissional. Passos (2016, p. 165) afirma que

[...] os grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos, qualificam a trajetória profissional dos professores e permitem colocá-los em constante aprendizagem docente, decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas.

As narrativas de si selecionadas representam o registro de uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual professores reconsideram os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada da prática vivida.

As narrativas de si demarcam o espaço do sujeito ao selecionarem aspectos e tratá-los em categorias com a perspectiva de potencializar a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Narrativa de si

PROFESSOR L	PROFESSOR J	PROFESSOR M	PROFESSOR C
Iniciamos o ano com a proposta da coordenação de trabalharmos com projetos, com abordagem, o mais próximo possível da interdisciplinar. Deixei explicitada minha oposição à chamada de “pedagogia de projetos” sem, no entanto, deixar de considerar que, independente	O desenvolvimento de um projeto na escola sempre vem cercado de muitas expectativas. A proposta feita pela coordenadora para desenvolvermos um projeto em grupo com uma organização interdisciplinar não foi diferente. O tema Valores entre Famílias foi o	No ano de 2017 realizamos projetos que temas sugeridos pela própria equipe, que deveriam ser trabalhados em parceria com um ou mais colegas de trabalho. Tivemos a liberdade de escolher o tema por afinidade e também nossa	O processo de formação contribuiu de forma condizente com o desenvolvimento de projetos temáticos. Crescer no processo de criação às vezes dói, porém ganhou corpo quando nos sentimos acolhidos, confortados e

PROFESSOR L	PROFESSOR J	PROFESSOR M	PROFESSOR C
disso, o trabalho com projetos pode ser útil, desde que, coletivamente, sejam debatidos previamente os objetivos que podemos ter com eles, ou seja, não adianta trabalhar com projetos ou elaborar jornais, murais etc. sem que esses se alinhem com a Proposta Pedagógica da escola e esta, alinhada com objetivos de transformação da sociedade, e não apenas desenvolver competências e habilidades para adaptar-se às condições da sociedade ou do mundo do trabalho que, nas palavras de Goulart: “Fazer uma horta, elaborar um jornal, um mural, ou propagar a cultura de paz, que, milagrosamente, evita as guerras”. [...] Fizemos diversas atividades, levando em conta o processo formativo da escola e me foi solicitado um relato sobre o tema que nos coube apresentar e organizar, juntamente com os docentes. Na minha opinião, houve uma quebra na unidade do trabalho, porém nada que compromettesse a apresentação, uma vez que no planejamento geral conseguimos acertar as linhas mestras do nosso objetivo. Inicialmente, fizemos a proposição teórica do que desenvolveríamos. A proposta da coordenação era que, após a teoria, colocássemos em prática, com uma das turmas com as quais trabalhávamos, o que apresentássemos ao grupo docente. Com o avançar dos debates, e devido ao nosso tema, propusemos aplicar a	tema escolhido pelo nosso grupo. No início, pensamos em como desenvolver o projeto, buscamos referências bibliográficas e pesquisas na internet. Constatamos que no dia a dia é um desafio para o professor falar sobre valores nesta nova organização social que vivemos. A experiência de muitos anos na educação e o contato com as famílias nos despertou a curiosidade em saber como esse assunto era abordado nas diferentes famílias. O que são valores? De que maneira os valores são transmitidos nos mais diferentes tipos de organização familiar que temos hoje? Eu e o meu grupo decidimos levar esse assunto para ser discutido com os pais. Para isso escolhemos um documentário – Famílias em Foco. Convidamos os pais a participarem de uma reunião e exibimos o documentário. Os pais se posicionaram e muitos relataram suas experiências relacionadas aos valores transmitidos em suas famílias. Fizemos também uma análise sobre o documentário assistido. A discussão foi muito interessante e particularmente pude perceber o quanto é difícil para os pais lidar e ensinar a seus filhos os valores que muitas vezes não são	equipe de trabalho. Trabalhamos eu e a professora do quinto ano com uma do primeiro. O tema escolhido foi ÉTICA NA ESCOLA que com o seu desdobramento acabou tendo como foco o RESPEITO, que é bastante pertinente devido à grande violência vivida nas escolas atualmente. O trabalho fluiu a muito conteúdo, nos trouxe muitas reflexões e muito conhecimento. Ficou claro que dividir com o outro nossas angústias e expectativas, saber que não somos os únicos a ter dúvidas e inseguranças e principalmente contar com o apoio de um companheiro foi importantíssimo. Depois de terminada a experiência, veio a segunda parte que para mim foi ainda de maior significado, dividir com a equipe de trabalho as nossas experiências, mostrar o resultado do trabalho, verificar que nem sempre conseguimos atingir ao máximo aquilo que planejamos, mas que em muitos casos conseguimos alcançar objetivos que nem mesmo imaginávamos que conseguiríamos. Considero que saí mais confiante dessa experiência e espero que possamos receber mais oportunidades como estas	desafiados. Conviver com os professores e com a coordenação na formação e nos projetos nas diversas formas que transitamos nos fez atuantes, participantes e coparticipantes no conjunto de atividades propostas. Esta maravilhosa troca de ideias, de apreciações, de sentimentos, de brincadeiras fez imaginar que poderíamos ser melhores. E nessa experiência educativa foi se desvelando nossa identidade, nosso eu, e nos posicionou a buscar conhecimentos. Nossa última atividade mostrou um grupo criativo e que faz sem medo de fazer, opinar e até mesmo provou que não temos medo de intervir na história profissional uns dos outros (professor C).

PROFESSOR L	PROFESSOR J	PROFESSOR M	PROFESSOR C
atividade com as famílias, e não com os alunos, o que foi prontamente, aceito pelos colegas. [...] Infelizmente, o tempo para socialização e retomada do debate entre os docentes foi pequeno. Assim, considerei importante essa etapa do projeto, que deu início a um processo de reuniões com as famílias, ainda não muito sistematizadas, mas considerei importante, essa etapa do projeto para que se amplie nesse e nos próximos anos letivos (professor L).	mais tão importantes e priorizados pela sociedade atual. Porém, o resultado e a discussão foram muito satisfatórios. Proporcionar aos pais a possibilidade de uma discussão tão ampla e positiva fez com que nós professores aprendêssemos muito com este projeto, nos levou a entender certas situações nas nossas relações com os alunos. O fato de trazer o tema para reflexão e trocar experiências foi de fato significativo para todos nós (professora J).	(professora M).	

Fonte: Diário de campo – Formação.

A categoria **trocar ideias** apresentou elementos textuais, tais como: “o trabalho com projetos pode ser útil, desde que seja debatido”, ou, ainda, “houve uma quebra na unidade do trabalho, porém nada que comprometesse a apresentação, uma vez que no planejamento geral conseguimos acertar as linhas mestras do nosso objetivo”. As colocações reafirmam que a pesquisa com narrativas estão relacionadas ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interroge, questione, pesquise sobre o que aconteceu e lhe aconteceu, procedimento fundamental à formação do humano. Conforme traz o professor em sua narrativa: “Achei importante trabalhar com os dois filmes” (representa a pesquisa realizada pelo grupo envolvido) e “debater detalhadamente o resultado do trabalho com as famílias, nem os passos futuros visando concretizar as sugestões que foram dadas” (representa a ação concretizada do projeto), um profícuo debate, em que as opiniões das famílias também são divergentes: “considerei importante essa etapa do projeto, que deu início a um processo de reuniões com as famílias, ainda não muito sistematizadas, mas com um esforço da equipe escolar para que se amplie nesse e nos próximos anos letivos” (descritos como os frutos do processo de trocar ideias no momento da formação).

Tomamos o processo de formação vivenciado pelos professores e os desafios cotidianos, as atividades pedagógicas e os projetos temáticos representando a categoria **fazer e aprender**: “Constatamos que no dia a dia é um desafio para o professor falar sobre valores, nesta nova organização social que vivemos” (professor J), que, como diria Paulo Freire (1993) não se pode falar em ensino sem que haja aprendizagem, uma vez que ensinar pressupõe estar permanentemente disponível a repensar o passado, rever suas posições e procurar envolver-se com as curiosidades dos estudantes.

Outro ponto de vista que a narrativa traz é como o projeto despertou o grupo docente para pesquisar o que as famílias pensavam, como bem expressado no último parágrafo, “fez com que nós professores aprendêssemos muito com este projeto, nos levou a entender certas situações nas nossas relações com os alunos”, o que reafirma que, quando escrevemos sobre o que se faz e o que se sente, ressignificamos nossa própria ação.

A narrativa da professora M evidencia a categoria **confiança**, dizendo como os professores aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos: “parceria com um ou mais colegas de trabalho”, “liberdade de escolher o tema”, “dividir com o outro nossas angústias e expectativas”, “dividir com a equipe de trabalho as nossas experiências, mostrar o resultado do trabalho, verificar que nem sempre conseguimos atingir ao máximo aquilo que planejamos”. Isso demonstra os processos de aprendizagem, os problemas e dificuldades da carreira e a importância de práticas colaborativas. A fala “considero que saí mais confiante dessa experiência” remete-nos a Larrossa (2002, p. 27):

[...] se a experiência é o que nos acontece e se saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem sentido de sua própria existência e finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas que enfrentam o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência.

Considera-se que cada professor envolvido na experiência de constituição de grupo colaborativo foi tocado de forma diferente, apesar de todos terem vivenciado tal experiência ao mesmo tempo.

Os pontos relevantes referentes à categoria **respeito** auxiliou-nos no processo de compreensão do significado de inserção no grupo e contribuíram para as aprendizagens docentes: “Crescer no processo de criação às vezes dói, porém ganhou corpo quando nos sentimos acolhidos, confortados e desafiados” (professor C), salientando o quanto as experiências vivenciadas no processo formativo (JEIF) ajudavam a amenizar os desafios e as dificuldades provenientes de sua prática (a dor), que se transforma com o conforto e acolhimento.

Foi possível também verificar o quanto a formação possibilitou um desvelamento do eu docente, e isso acontece somente em ambientes cujo respeito pelo outro é premissa, o que fica claro na expressão escrita: “E nessa experiência educativa foi se desvelando nossa identidade, nosso eu, e nos posicionou a buscar conhecimentos” (professor C).

Diante do exposto, “sem medo de fazer, opinar e até mesmo provou que não temos medo de intervir na história profissional uns dos outros” (professor C), percebe-se que a formação como possibilidade de constituição de grupo colaborativo inicial tem sido de extrema importância, chamando a atenção para a necessidade de proporcionar aos docentes uma formação que lhes garanta condições de enfrentar e superar os desafios com os quais se deparam no início e ao longo da docência.

Fiorentini (2004) e Ibiapina (2008) enfatizam que o trabalho colaborativo é caracterizado por atitudes e comportamentos nas relações entre os docentes. A presença das categorias **trocar ideias, fazer e aprender, confiança e respeito** nas quatro narrativas de si revela as contribuições e as dificuldades de nosso tempo como professores e justifica o que os moveu a compartilhar sua experiência, com alegria, com compromisso, com responsabilidade social, com generosidade, com capacidade de denunciar, de anunciar, de vivenciar.

Consubstancialmente, narrar faz parte da humanidade, as experiências contadas tecem a significação daquilo que nos passou.

Postulada por Passeggi (2012, p. 61), quando diz:

O uso de narrativas em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automatização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para outros os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

Portanto, acredito nas considerações finais do professor C, quando coloca a respeito do fazer sem medo, talvez não o medo da autoridade, mas de errar ou até de inovar.

Como diriam Connelly e Clandinin (1990, p. 2), somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros, assim, “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres experimentam o mundo”.

As narrativas de si confirmam que sua escrita constitui-se em um momento singular para desenvolver a habilidade interpretativa sobre si e sobre o cotidiano escolar.

A possibilidade de escrever espontaneamente no diário de campo durante o processo formativo revela a dimensão do sujeito em pensar sobre si mesmo, sobre suas aprendizagens, experiências e expressa seus múltiplos “eus”. O excerto escrito pelo professor J – “o fato de trazer o tema para reflexão e trocar experiências foi de fato significativo para todos nós” – revela de certa forma as dimensões experienciais da/na formação, como significativas para a aprendizagem docente. Segundo Passeggi (2008, p. 44), “pessoas que reconhecem seu engajamento num projeto comum de pesquisa de formação através da prática de narrativas constituem grupo”.

A constituição de um grupo concretiza-se na escola por meio do processo formativo e materializa-se na elaboração dos projetos temáticos, os

quais são capazes de gerar novos hábitos organizacionais e de cultura escolar, apresentando aspectos contextuais e multidimensionais, estabelecendo relações interpessoais, verificando crenças, valores políticos e processos de construção e colaboração constantes, tendo como núcleo da formação o exercício da autonomia e da participação.

A narrativa de si coloca o professor face a face com seu processo de formação, narrando sua própria história, dando sentido à sua experiência e construindo um novo percurso, ou seja, reinventando-se. As narrativas ressoam as vozes dos professores e trazem indícios da constituição de um grupo, tecendo suas identidades e ampliando a sua compreensão como grupo.

5 AS LIÇÕES APRENDIDAS COM O GRUPO

Para mim o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender (HANNAH ARENDT).

A epígrafe expressa o que este estudo significou para a coordenadora, ou seja, compreender como o processo de formação proposto transforma o espaço, o tempo e a profissionalidade habitada num determinado lugar. Entender como o processo de compreensão pode ser reinventado por narrativas que trazem aprendizagens e empoderamento ao sujeito e ao grupo.

A partir deste estudo, percebi como é importante criar condições para que os sujeitos, os professores, encarem sua existência profissional muito mais que um conjunto de dificuldades, mas como um leque de possibilidades e de saberes.

Nesse sentido, nós, profissionais da educação, precisamos refletir cada vez mais sobre a nossa atuação, nossa participação, nossa constituição, nossa identidade e, sobretudo, agir como sujeitos em formação.

É urgente repensar o quanto a formação em serviço ou continuada reverbera nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de tocar o OUTRO, passar para o OUTRO algo significativo realmente. A formação jamais poderá ficar no âmbito da informação; é preciso criar, estar, fazer com o OUTRO.

O aporte teórico, discutido nesta pesquisa, implica compreender o uso das narrativas como metodologia formativa para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois proporciona a reflexão sobre a ação docente e sobre o processo de formação. As narrativas tornaram-se um canal de revelação e constituíram fontes de conhecimento acerca dos profissionais envolvidos nesta experiência formativa, propiciaram revisitar o passado, suscitaram questionamentos sobre o presente num olhar prospectivo, permitindo aos professores e à coordenadora

uma revisão de posturas e crenças que decorreram ao longo do processo de formação.

Ao elencar as lições apreendidas com o grupo, enfatizo que os planos de formação nas instituições escolares devem ser entendidos como uma iniciativa associada ao processo educativo, que aglutina as demandas daquele grupo de professores, vinculadas à busca de soluções concretas e à realização de tarefas colaborativas no contexto da própria escola.

Nessa direção, nenhuma formação deve ser planejada sem o grupo envolvido e sem um contexto, para que assim contribua verdadeiramente para a trajetória profissional dos sujeitos.

A proposição de que os professores têm seus próprios saberes sobre seu trabalho deve ter um peso para o coordenador, a qual, aliada à estratégia de constituir grupo colaborativo, poderá movimentar a escola produzindo uma nova proposta pedagógica.

A colaboração é fundamental no processo formativo, pois situa os sujeitos como protagonistas e o coordenador como corresponsável por propiciar essa escuta sensível e a constituição de um grupo, entendido este como pessoas engajadas num projeto comum e interessadas pelo processo de reflexividade da ação pedagógica. O processo de reflexão traz o coletivo para o seio de uma prática individual e o sujeito para o centro de uma prática coletiva, em que se alternam ao longo do processo formativo.

Do ponto de vista da estratégia formativa, as narrativas possibilitaram avançar no processo reflexivo, e, quanto mais pronunciávamos nossos fazeres e saberes, mais dávamos conta das lições dessa experiência.

Retomando o termo experiência, que deriva do latim *experientia/ae* e refere à “prova, ensaio, tentativa”, suscita da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) lembra a associação entre experiência e perigo, na medida em

que provar (*expereri*) têm a mesma raiz (*per*) de perigo (*periculum*). Assim, a experiência formativa vivida afetou-nos de formas diferentes, mas com certeza rescreveu o papel do coordenador, propiciando vivenciar “o perigo” de aprender com o OUTRO.

Compreender que planejar a formação sem correr o perigo de discutir, alterar e refletir sobre esse plano é cômodo. A formação é muito mais que demandas de temas educacionais emergentes. Estar junto, fazer junto e partilhar requerem ultrapassar as barreiras da escola hierárquica, significou criar um espaço de autoria para os professores e para a coordenadora.

Oportunizar a autoria, as narrativas e a produção pedagógica também significou desprendimento de preconceitos presentes e ter humildade para caminhar com os saberes de cada um.

Mais que lições, essa experiência marca o grupo; não seremos mais os mesmos. Agora sabemos que trabalhar com interdisciplinaridade não significa desenvolver projetos entre disciplinas diferentes, pois projetos movimentam a escola, trazem outra possibilidade de aprendizagem, mas precisam ser bem desenvolvidos e ter objetivos claros e alcançáveis. A formação não significa orientações postas ou conteúdos transmitidos.

O tempo de formação não pode ser tempo perdido, é preciso ter foco, pois aprendemos mais quando compartilhamos. Ressignificar a formação consiste em retomar a si mesmo. Foi preciso distanciar-se e ver o que os OUTROS veem, como os OUTROS sentem, identificar as contradições, encará-las, permitir as crises, as rejeições, os dilemas.

Para Larrosa (2002, p. 25), “a experiência e o saber que dela [da lição] derivam são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida”. Assim, a coordenadora (formadora) foi dando conta de tecer suas expectativas, ansiedades, frustrações e produzindo saberes com o OUTRO.

Realço que o grupo colaborativo permitiu-se experienciar além de questões de caráter teórico e metodológico discutidas nos componentes curriculares; vivenciamos questões de ordem afetiva, cognitiva e sociocultural.

Foi preciso estabelecer os princípios da confiabilidade, da confidencialidade e do compromisso para nos tornarmos coletivo; as relações eram de formadores, as escritas e leituras nos formavam. Segundo Arendt (2008, p.34), “humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos”. A cada leitura, a cada depoimento, reinventávamo-nos como seres humanos.

O mundo adulto obriga-nos a ter e fazer experiência, pensar sobre a experiência. De acordo com Clot (2006, p. 12):

[...] no campo da psicologia do trabalho sugere justamente que o trabalho, enquanto atividade humana, não é uma atividade entre outras, o trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica que incide sobre sua subjetividade e necessidade de encontrar coerência e unidade, assim justifica-se o fato de ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições para refletir sobre elas nos espaços institucionais.

Para tanto, operacionalizar a ressignificação da experiência pela narrativa dá sentido à escrita como formativa. Sob o ponto de vista de Vygotsky (2002, p. 78), “quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente”.

Em muitos momentos, pairou em nossas falas e pensamento a dúvida se realmente estávamos constituindo um grupo. Estudar, ler e planejar juntos somente não nos tornavam grupo, e sim o processo de confiança, de respeito, de trocas de ideias, de fazer e aprender.

A narrativa dos professores permitiu emergir aspectos da subjetividade que, quando falados, dão sentido à experiência vivida e colaboram com o processo formativo, o ato de contar para o OUTRO o que pensa reconstrói a experiência e contribuiu para sua compreensão. Ao contar sobre os projetos e seus desdobramentos, no grupo, o professor teve a possibilidade de construir

significados a respeito do vivido e sobre a constituição do grupo. O trabalho com projetos viabilizou condições para que o ensino experimental e o ensino teórico se efetivassem de forma interdependente e interativa, possibilitando ao professor integrar conhecimento prático e teórico numa relação com o OUTRO, além de ter colocado o estudante também como protagonista do processo de aprendizagem e o OUTRO do processo de ensino.

Trabalhar na perspectiva de temas criava um currículo mais flexível, mais aberto, o que implicava ter mais liberdade de ação, maior envolvimento, responsabilidade e integração entre generalistas e especialistas. Surgiram maneiras diferenciadas de assumir o trabalho docente, sobretudo na necessidade de construção de redes colaborativas entre os profissionais.

Houve um entrelaçamento dos diversos saberes, emoções, experiências de todos durante o processo formativo, cujas discussões angariavam contextos de trocas, disputas, contradições e parcerias. Fez-se nítida a preocupação docente de argumentar acerca dos projetos, identificar quais aprendizagens e conteúdos, assim como solicitar sugestões e intervenção nas turmas que demonstravam dificuldade de continuar o estudo dos temas ou realizar o projeto.

A necessidade de repensar os tempos e espaços pedagógicos na organização da unidade escolar e de quebrar o referencial da grade curricular, com a fragmentação em disciplinas, levou-nos a escolher e refazer os objetivos do Projeto Político Pedagógico, como possibilidade alcançável.

Enunciar que toda prática teria uma crença teórica ocupou lugar a cada problematização, para assim tornar o processo formativo reflexivo e também autoral. Descobrir os objetivos e as razões de nossas atitudes pedagógicas era parte do processo de mudança. Logo, a tessitura do processo formativo é o que dava a sua razão de ser.

As leituras realizadas impulsionavam o desafio de superar a inversão de formador, e quem se forma elucida a questão do papel de formador do coordenador e da docência não mais como isolado, soberano e preceptor, e sim

como sujeitos que aprendem, que se reconhecem e se formam todo o tempo. Portanto, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado” (NÓVOA, 1991, p. 71). Não se tratava de definição de papéis no processo de formação, mas da necessidade de trocar experiências e se constituir como grupo.

Ao instituímos nosso grupo assumimos o compromisso de torná-lo um lugar no qual todos os participantes compartilhassem as decisões e fossem responsáveis pelo que fosse produzido coletivamente, conforme as possibilidades e interesses de cada um e também do coletivo. Estabelecemos o compromisso de organizarmos um processo formativo que propiciasse a produção de conhecimento docente, por meio da investigação e reflexão sobre suas ações.

Respaldados pelas dimensões da formação do professor propostas por Nóvoa (2004, p. 16), ressaltamos que o formador forma-se a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). O processo formativo proposto delineou a sua tessitura procurando contemplar as dimensões da “autoformação” (a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais dos professores, a opção metodológica escolhida foi a da narrativa), “heteroformação” (com as rodas de conversa, propostas de escrever acerca dos sonhos ou sentimentos) e “ecoformação” (discutimos o registro dos objetivos do Projeto Político Pedagógico e os desdobramentos dos projetos) com os professores.

Para justificar a pesquisa, salientamos a importância das narrativas como instrumentos de formação para professores elencadas pelos autores Nóvoa (1988, 1992) e Josso (2008), que consideram como “biografias educativas”. Nóvoa (1988, p. 116) afirma que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Para Josso (2008, p. 27), “a história de vida

narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação”.

Justificando a busca da compreensão crítica dos processos que nos constituíram como os professores que somos, caminhamos na direção da produção acadêmica ressaltando os temas: docência, docência compartilhada, documentação pedagógica (PPP) cultura colaborativa (projetos) e a pesquisa narrativa.

Num momento posterior, escolhemos fragmentos dessas narrativas lidas e colocadas em discussão. Instigada pelos questionamentos do grupo, possibilitando ao professor produzir outros textos, irrigados pelas reflexões e leituras ali sugeridas, concebidos como uma oportunidade de “heteroformação”, seguida de “autoformação”. Nessa circunstância, os professores do grupo passaram a se denominar de corresponsáveis pelo processo formativo, então vivemos uma coordenação partilhada.

Com as análises provocadas pela roda de conversa e nas narrativas de si, surge um novo olhar para prática cotidiana da coordenadora, cuja sina se transforma na procura de um processo formativo que garanta aprendizagens aos docentes de maneira mais densa e detalhada acerca da prática pedagógica.

A análise das narrativas no processo formativo aqui enfocado corrobora a ideia de que a formação do professor é resultante de um processo de interiorização de concepções sobre a escola, o ensino e a profissão, que remete ao tempo em que observamos nossos professores da escola.

O estudo relatado, assim como tantos outros que conhecemos, deixa evidente que a narrativa é um recurso poderoso para trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e profissional e as condições de sua produção. Portanto, possibilita maior compreensão de nós mesmos, o que é condição para uma prática mais crítica, autônoma e emancipadora. As

observações descritas confirmaram nossas crenças de que o grupo colaborativo não prescinde do envolvimento individual, da postura autoinvestigativa, autoquestionadora e autocrítica de cada um dos que desejam se formar nesse contexto, e sim do desejo de reinventar-se como professor.

E, pensando com Larrosa (2002), acreditamos que essas foram algumas das condições necessárias para a sua **(trans)formação**. A formação, diz o autor, implica, necessariamente, a capacidade de nos colocarmos à escuta e à disposição para nos modificarmos a partir daquilo que o OUTRO tem a nos dizer; essa é uma das maiores lições aprendidas com o grupo, como coordenadora.

Não podemos encerrar este texto sem registrar que o cuidado e o rigor para com a construção dessa experiência não anularam as crises e tensões ocorridas durante o percurso do grupo. Muitas vezes, discordamos uns dos outros. Nossos tempos de amadurecer não aconteceram no mesmo compasso. A ansiedade, o medo de “não saber onde essa experiência iria acabar” nos perturbaram por vezes. Contudo, pela tentativa de resolver cada problema, por meio do diálogo, da reflexão, da análise e do aprimoramento dos nossos fazeres, conseguimos crescer e nos manter unidos no mesmo propósito até agora.

Em síntese, do nosso ponto de vista, o trabalho realizado sinalizou que:

- O contexto de intersubjetividade, a docência compartilhada e o desenvolvimento de projetos são possibilidades válidas de apoio ao professor e favorecem a formação docente;
- O trabalho colaborativo não prescinde da ativa busca individual pela formação;
- As narrativas propiciam a reflexão de quem narra e se configuram como uma alternativa importante de formação do professor para a coordenadora.

O processo formativo vivenciado, especialmente nos movimentos ocorridos em cada um dos encontros, sustenta o argumento em defesa de uma formação que valoriza a constituição de grupo colaborativo.

Essa perspectiva de formação crítico-reflexiva, que valoriza a importância do trabalho colaborativo na escola, trouxe o entendimento que além de ampliar a atuação dos professores e tornar mais eficientes as suas decisões, pode ocasionar um processo de transformação em cadeia no contexto escolar, uma vez que a coordenadora pode influenciar o professor para um olhar mais apurado da própria prática em sala de aula, e da relação que estabelece com os estudantes.

O processo formativo, ao pretender a constituição de grupo colaborativo por meio das estratégias metodológicas – rodas de conversa, o uso das narrativas do diário de campo, depoimentos, documentos pedagógicos –, evidenciou o pensar criticamente sobre o fazer e a autoria dos sujeitos em formação, ajudou o grupo a ter atitude investigativa e fortaleceu as relações interpessoais e a partilha das suas práticas, reforçando a importância, durante os encontros formativos, das oportunidades, entre professor e a coordenadora, de falar, escrever e compartilhar com o OUTRO o que pensavam sobre a própria realidade e o que vislumbravam de alternativas para transformá-la.

Nesse sentido, segundo Sousa e Villas Bôas (2012) a avaliação do professor em formação, considerada em uma perspectiva psicossocial, não envolve somente o domínio cognitivo de uma área de conhecimento, mas requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o OUTRO e com os diferentes outros que participam da produção de sua formação, o que reafirma a necessidade de promover formação em serviço cada vez mais voltada para os saberes do sujeito da docência.

A importância da dimensão cognitiva é inquestionável, mas não podemos considerar que a inobservância das dimensões afetivas, sociais, atitudinais, que permitem analisar o sujeito em seu processo de formação profissional e no contexto de suas experiências vividas, gera, como afirma Tedesco (2008), uma desigualdade social quando ações políticas, desconhecendo o sujeito da ação educativa, em contextos sociais de grande pobreza, propõem políticas de massa sem a preocupação com o sujeito que vai

executá-la, impossibilitando e desvalorizando a docência como capaz de produzir transformações nos contextos de práticas pedagógicas.

Destacamos, finalmente, a partir dos resultados, os limites da referida pesquisa, que uma formação que se constitui com o grupo colaborativo leva tempo para ser consolidada, exige um grande esforço inicial e engajamento para ser mantida, pois as ações políticas de maneira geral desconhecem e não reconhecem as práticas pedagógicas na/da escola.

Essa prática de formação, embora possa ser caracterizada por gerar mudanças na mentalidade e nas atitudes das pessoas, é difícil de ser realizada por envolver fatores complexos do cotidiano escolar, por estimular os professores a sair do isolamento, a compartilhar saberes, trocar experiências e desenvolver trabalhos em grupo.

Convém salientar que nem tudo deu certo ou que nem tudo foi calmaria, tivemos discussões, choro, brigas, conflitos. A inexistência da interface da direção com a coordenação e a própria ausência da parceria de coordenação, que está sempre em licença médica, trouxeram ao projeto formativo certa instabilidade, pois todas as ações eram revistas e pensadas em meio a essa “solidão” que impulsionou mais ainda a procura de pares formativos entre os professores da escola, e, quanto maior a “insegurança”, mais se acreditava e fortalecia a formação do grupo.

Os professores envolvidos nesse processo precisam estar em constante movimento de resistência ao cotidiano que está posto, no qual predominam o individualismo, a competitividade e o excesso de demandas num tempo corrido. Assim, a perspectiva de processos formativos por meio da constituição de grupo colaborativo precisa ser assumida como um processo contínuo na vida profissional do coordenador, e talvez isso seja o maior limite dessa proposta.

Pois o específico das relações entre seres humanos é que o OUTRO é, ao mesmo tempo, diferente e parecido conosco, ele é diferente por sua singularidade, suas características próprias, sua cultura, seu caráter. Mas é parecido conosco pela capacidade de sofrer, de amar, de rir, de refletir (MORIN, 2017).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *Compreender: formação, exílio, totalitarismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BEYER, H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul.-dez. 2002.
- _____. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- _____; _____. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. _____. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. Lisboa: Caminho, 2002.
- CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Org.). *Memórias docentes:*

abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liberlivro, 2009. p. 119-140.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: _____; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Petrópolis: DPA, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, M. S. Pesquisa e processos de formação. *Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2004.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 47-76.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FULLAN, M. *Change forces: the sequel*. Philadelphia: Falmer Press, 1999.

_____; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.
- HONNETH, A. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. *Civitas*, v. 8, n. 1, p. 46-67, 2009.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. A prática pedagógica como componente de profissionalização da formação de professores. Texto trabalhado na disciplina Prática Pedagógica na Escola V. Teresina, 2005a. Mimeografado.
- _____. *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. 2005b. Tese (Doutorado) – UFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal.
- _____. *Pesquisa colaborativa: investigando, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito – ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa MS/DRHS/CFAP, 1988.
- _____. *Cheminer vers soi*. Suíça: L'Age D'Homme, 1991.
- _____. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa. Revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio-ago. 2006.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.
- _____. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

- _____. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LIMA, F. E. A construção do início da docência a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Mimeografado.
- MATTAR, J. Games *em educação*: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000b.
- _____. Entrevista. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/.../entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> por Andrea Rangel/O Globo>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- MCDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students*: a framework for the professional development of Kentucky teachers. National Center for Research on Teacher Learning, EUA, 1995.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: _____; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.
- _____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.) *Formação contínua de professores*: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?* 2004.

_____; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PACHECO, J. *Quando eu for grande, quero ir à Primavera*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2000.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: _____ (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-58.

_____ et al. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio-ago. 2011a.

_____. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, F; ATEM, E. (Org.). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Editora, 2011b. p. 13-39.

_____. *A experiência em formação*. Referente ao Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.º 15/2011. Educação. 2012 .

_____. *Projeto de pesquisa*. Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan.-abr. 2016.

PASSOS, C. L. B. (Org.). *Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

- PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação. Séries saberes pedagógicos.)
- PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. Tradução de Américo Sommerman. Revisão da tradução: Aparecida Magali de Souza Alvarez. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 102-110, set.-dez. 2005.
- _____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio-ago. 2006.
- PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHISTOV, L. H. da S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.
- SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal da Educação. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/maiseduc_sub.aspx
- SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio-ago. 2011.
- _____; _____. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. *Cad. Pesq.* [online], v. 42, n. 147, p. 772-789, 2012.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEDESCO, J. C. Son posibles las políticas de subjetividad? In: TENTI FANFANI, Emílio (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 53-64.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VAZ, S. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Global, 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ANAIS... *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 427.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2002.

APÊNDICE 1 – Quadro de Formação dos Professores

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO
A	50 anos	Lic. Letras/Lic. Inglês/Pedagogia/Pós em Educação Especial	7 anos
A.A	46 anos	Pedagogia	17 anos
B	27 anos	Pedagogia	03 anos
C	57 anos	Artes Cênicas/História das Artes/Pós em Artes/Mestrado em Artes	16 anos
C.C	34 anos	Contabilidade/ Pedagogia/Pós em Alfabetização	11 anos
F	41 anos	Educação Física/Pedagogia/Mestrado em Esportes	20 anos
G	35 anos	Educação Física/Pedagogia	15 anos
H	49 anos	História/Mestrado em Política Educacional	20 anos
I	49 anos	Magistério	16 anos

M	50 anos	Letras/Mestrado em Inglês/ Direito	20 anos
J	46 anos	Contabilidade Matemática Comércio Exterior	19 anos
P	48 anos	História Pedagogia	24 anos
K	50 anos	Letras/Mestrado em Linguística	25 anos
J.J	48 anos	Ciências Biológicas/ Mestrado Biologia	26 anos
L	49 anos	Educação Física/Doutorado em Práticas Esportivas	18 anos
L.L	42 anos	Letras/Especialização em Inglês	17 anos
I.I	50 anos	Matemática Pedagogia	28 anos
I	35 anos	Letras/Especialização em Inglês e Espanhol	09 anos
		Pedagogia/Especialização	

M.M	45 anos	em Educação Especial	28 anos
M.E	47 anos	Educação Física/Pedagogia/ Especialização Prática Esportiva	21 anos
N	42 anos	Letras/Mestrado em Literatura	24 anos
R	46 anos	Ciências/Farmácia	16 anos
R.R	52 anos	Pedagogia/Especialização em Educação Especial/	28 anos
S	47 anos	Letras/Pedagogia/Mestrado em Literatura	23 anos
L.F	50 anos	História/Pedagogia/Mestrado em Política	24 anos
L.M	40 anos	Pedagogia	5 anos
M.S	35 anos	Letras/Especialização Educação Especial	5 anos
K.C	50 anos	Pedagogia/História/Mestrado em alfabetização	27 anos
J.L	28 anos	Ciências/Mestrado em Laboratório	5 anos
		Pedagogia/Mestrado em	

A.C	30 anos	Tecnologia da Informática	10 anos
M.B	52 anos	Letras/Mestrado em Linguística	25 anos
D.M	49 anos	Pedagogia/Mestrado em Fotografia	25 anos

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema de pesquisa: Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo

Declaro, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que fui satisfatoriamente informado pela pesquisadora **Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino** sobre a minha participação como respondente da pesquisa acima indicada, cujo objetivo é analisar a constituição de grupos colaborativos com a formação em serviço e o desenvolvimento de projetos na escola de ensino fundamental utilizando o recurso da roda de conversa e registro em diário de campo.

Estou ciente das informações acima expostas e autorizo a realização da pesquisa e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas estrangeiras e brasileiras, desde que as informações referentes à minha privacidade sejam mantidas em sigilo.

Concordo voluntariamente com este termo, sem ser submetido a qualquer tipo de pressão ou coerção, e estou ciente ainda de que a minha participação nesta pesquisa não contará com qualquer tipo de pagamento.

Declaro, ainda, ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

NOME	ASSINATURA	E-MAIL

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa aos sujeitos que dela participaram e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Nome: Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino

Telefone: (11) 991051430

Data: _____ **Assinatura**

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA RODA DA CONVERSA

1. Descrever com o máximo de precisão possível a situação em que foi proposto constituir grupos colaborativos:
 - 1.1 Quais os objetivos propostos?
 - 1.2 Qual a situação prescrita na formação que anunciava a constituição de grupos colaborativos?
2. Como surgiu a ideia de projetos?
3. Como reagiu o grupo de professores diante da proposta de formação?
4. Podem-se identificar, a partir dessa proposta de formação, as concepções, as tensões e os conflitos pedagógicos? Quais?
5. Essas divergências levaram o coordenador a intervir? Como?
6. Observa que o trabalho pedagógico avançou no que tange:
 - 6.1 Planejamento das aulas
 - 6.2 Estratégias para o desenvolvimento de conteúdos
 - 6.3 Intervenção e regulação na atividade para o aluno
 - 6.4 Para formação docente
7. Que proposições poderiam ser feitas para avançar como coletivo por meio de grupos colaborativos na escola?

APÊNDICE 4 – INDICADOR DE ANÁLISE – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA

PERGUNTAS	OBJETIVOS DAS PERGUNTAS
1. Descreva a situação em que foi proposto constituir grupos colaborativos: 1.1 Quais os objetivos propostos? 1.2 Para você, o que anunciava a constituição de grupos colaborativos?	1. Descrição da constituição de grupos colaborativos
2. Para você, como surgiu a ideia de projetos?	2. Situar e localizar a estratégia de demanda dos docentes
3. Como você reagiu diante da proposta de formação?	3. Levantar sentimentos, impressões e desejos velados acerca da formação proposta
4. Quais as concepções, as tensões e os conflitos pedagógicos?	4. Identificar concepções, tensões e conflitos pedagógicos
5. Quais situações receberam intervenção da coordenação?	5. Aferir quais intervenções fez o coordenador
6. Para você, os relatos possibilitaram verificar quais ações?	6. Comprovar se ocorreram mudanças e se foram significativas

7. Conte em que a formação ajudou para: 7.1 Planejamento das aulas- 7.2 Estratégias para o desenvolvimento de conteúdos 7.3 Intervenção e regulação na atividade para o aluno 7.4 Sua formação	7. Examinar se a formação ocasionou avanços no fazer docente e como
---	--

Fonte: A autora.

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO – RODA DE CONVERSA

CP: A proposta é realizarmos uma roda de perguntas e respostas, que se relacionam com os projetos desenvolvidos no processo formativo. Todos vocês receberam o roteiro desta conversa ou entrevista, então vamos começar pelos objetivos. Quais eram? Estavam claros? Foram a contento?

PROFESSOR I: Atender às demandas no âmbito pedagógico e afetivo do estudante parece que foi o maior objetivo, já que percebemos a relação com os meninos muito diferente.

CP: Diferente como?

PROFESSOR I: Eles estão participando mais.

CP: O que mais?

PROFESSOR H: Trabalhar interdisciplinarmente foi para mim o objetivo maior.

PROFESSOR J: Entender as diversas maneiras de trabalhar com os estudantes, isso sim foi a questão interdisciplinar, fomos obrigados a buscar novas formas para dar conta das aulas.

PROFESSOR L: Ampliar habilidades com diversos especialistas de disciplinas diferentes, foi muito interessante planejar com os professores de Matemática, por exemplo.

PROFESSOR G: Isso nos levou a construir coletivamente uma proposta pedagógica.

PROFESSOR M: E melhorar a prática pedagógica.

CP: Como melhorou?

PROFESSOR A: Ressignificar os processos de ensino-aprendizagem entre os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, nas discussões da JEIF, foi fundamental para rever nossas aulas.

CP: Então esse processo de diálogo trouxe os projetos? E como vocês viram os conflitos, as hesitações, as tensões e a constituição de grupo nesse momento?

PROFESSOR I: Ficaram claras as diferentes concepções, preocupações com a construção de práticas comuns.

CP: Para todos?

PROFESSOR H: No começo, o grupo ficou receoso em trabalhar com projetos.

CP: Por quê?

PROFESSOR J: Sentimos medo de mostrar o trabalho para outros professores.

CP: Medo? Houve superação dele?

PROFESSOR L: Trabalhar com projetos foi uma necessidade coletiva e nos ajudou a superar os receios, acho...

PROFESSOR G: O agrupamento professor generalista e especialista precisava acontecer.

CP: Por que acha isso?

PROFESSOR G: Estávamos buscando o grupo, nos sentirmos como grupo, então tínhamos que quebrar essa história Fundamental I e Fundamental II...

PROFESSOR M: Isso foi acontecendo na medida em que a formação acontecia, as discussões eram reflexivas e produtivas...

CP: Vocês identificam esses momentos reflexivos e de diálogo?

PROFESSOR A: Quando os temas foram escolhidos a partir da realidade dos estudantes, acho que foi o passo mais importante para construir algo coletivo.

CP: E trouxe avanços pedagógicos? Quais?

PROFESSOR I: Toda atividade planejada necessita de intervenção, regulação e retorno

CP: E teve retorno? O que chama de regulação?

PROFESSOR I: O retorno era frequente e possibilitava fazer alterações, adequações e isso era regular a atividade, ajustar o planejamento.

PROFESSOR H: Atuar em grupo docente possibilita diversos olhares didáticos e mais conhecimento, assim era possível rever as atividades.

PROFESSOR J: Os textos estudados e trazidos para a discussão foram essenciais para contemplar novas perspectivas no dia a dia de sala de aula e possibilitavam mudanças nas minhas aulas, eu sempre queria mais...

PROFESSOR L: Era um planejamento mais envolvido com a comunidade escolar porque todos puderam sugerir, e sempre os meninos traziam situações cotidianas da vida que eles levam.

PROFESSOR G: E isso foi um problema; era preciso organizar melhor os horários para trabalhar com projetos porque senão nos perdíamos com as falas dos estudantes.

PROFESSOR M: Mesmo assim o planejamento com projetos, a estratégia dos projetos, possibilitou a articulação entre diferentes disciplinas e foi um ganho para escola e para o grupo.

CP: Que outras proposições poderiam ser feitas para avançar como coletivo? Como grupo?

PROFESSOR A: O planejamento não mudou nada, as minhas aulas continuam boas, mas conversa, e dar aula juntos e os textos mudaram o meu jeito de agir perante os estudantes.

CP: E vocês acham que eu tive um papel nesse processo?

PROFESSOR A: Foi fundamental e é preciso ter mais formação em que possamos trazer nossas experiências, nossas práticas.

PROFESSOR M: O jeito como você levou a formação possibilitou fazer e refletir sobre a prática em parceria, fortaleceu-nos e tornou-nos grupo.

PROFESSOR G: Problematicar as situações práticas à luz da teoria. Isso foi bárbaro! Estabelecer essas relações sem que achássemos uma tortura... kkk

PROFESSOR L: Você possibilitou a produção de conhecimento sobre o nosso serviço de maneira autônoma, todos podíamos falar, escrever e sugerir, e logo isso foi virando um hábito...

CP: Então posso considerar a coordenação parceira desse fazer?

PROFESSOR H: Parceira e que direciona os projetos para esclarecer as aprendizagens propostas.

CP: Direcionar? Parece impositivo?

PROFESSOR J: O verbo da coordenação é dialogar. E tematizar as práticas para transformá-las durante todo o processo. Ninguém foi mandado fazer, as coisas foram acontecendo...

PROFESSOR I: Você evidenciava o fio condutor que objetiva a experiência vivida... E nem parecia a CP, e sim parte do grupo.

CP: Vou desligar o gravador. Antes, obrigada pelas falas e respostas. Elas serão de grande importância para a pesquisa. Alguém quer colocar alguma coisa?

PROFESSOR M: Só dizer que nada foi forçado, grava aí, aprendemos muito nessa proposta, e estamos nos sentindo um grupo.

CP: Obrigada, vou desligar...