

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

GRAZIELA ZANOTTA ACOSTA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA:
o trabalho docente frente às demandas e à dimensão do trabalho cooperativo e
colaborativo**

Porto Alegre

2019

GRAZIELA ZANOTTA ACOSTA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA:
o trabalho docente frente às demandas e à dimensão do trabalho cooperativo e
colaborativo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Prof(a). Dr. Ana Cristina Ghisleni

Porto Alegre

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A185r Acosta, Graziela Zanotta

Reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista : o trabalho docente frente às demandas e à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo / Graziela Zanotta Acosta – 2019.

125 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Nível Mestrado Profissional. Porto Alegre, 2019.

“Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Ghisleni”.

1. Reestruturação curricular. 2. Trabalho cooperativo. 3. Formação docente. 4. Gestão escolar. I. Título.

CDU 37

CDD 370

Bibliotecária Responsável: Flavia Renata de Souza Serpa CRB-10/1915

GRAZIELA ZANOTTA ACOSTA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA:
o trabalho docente frente às demandas e à dimensão do trabalho cooperativo e
colaborativo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 26 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Caterine Vila Fagundes – Universidade Veiga de Almeida

Aos componentes da minha primeira equipe:
minha mãe, Maria Beatriz (*in memoriam*) e meu pai, Luiz,
por todo amor, apoio, esforço e dedicação.
Pelo exemplo de vocês, tenho a certeza de que JUNTOS
somos mais potentes, pois temos muito a aprender e a
construir uns com os outros.

AGRADECIMENTOS

Eu faço parte de uma grande equipe! Um time de pessoas que foi fonte de inspiração e que por isso contribuiu no meu processo constante de crescimento pessoal e profissional. Com alegria, ofereço meus agradecimentos.

À minha querida orientadora, Ana Cristina Ghisleni, pela competência ao guiar-me no percurso acadêmico e, acima de tudo, pelo carinho, pela paciência e pela dedicação durante toda a jornada até aqui. Os nossos encontros de orientação foram marcados pela parceria, sensibilidade e empatia. Obrigada por valorizar as minhas inquietações e por investir nas minhas potencialidades.

Às professoras Dra. Daianny Madalena Costa e Dra. Caterine Vila Fagundes, pelo olhar cuidadoso para esta pesquisa. Vocês são parte desta construção.

À Rede Marista, pela abertura e disponibilidade para a concretização deste estudo e pelas oportunidades a mim direcionadas.

À Ana Cristina Alves, grande amiga e parceira, por perceber, acreditar e valorizar em mim possibilidades de desenvolvimento profissional. Reforço, aqui, a sua relevância nas minhas escolhas e na ressignificação dos meus posicionamentos enquanto educadora.

À Leia Raquel de Almeida, pelo primeiro incentivo na decisão de cursar o Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Enquanto coordenadora pedagógica, foi um exemplo de gestora com a perspectiva humana, que busca a excelência acadêmica sustentada na valorização de todos os professores. Hoje, como Vice-Diretora Educacional, expande esse olhar e sua sensibilidade a todos.

Às supervisoras e coordenadoras pedagógicas Simone Oliveira, Medianeira Sutel, Cristiane Granville, Vivian Monteiro e Caroline Garziera, pelo exemplo apaixonado de suas atuações, que inspiram e suportam o meu fazer pedagógico.

Às educadoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e acolhida. O trabalho de vocês é belíssimo.

Aos colegas educadores que acompanharam e apoiaram esta caminhada, em especial à Clarice Conter, pelas trocas e incentivo, e à Aline Augustin, que com coração e competência revisou este trabalho.

Aos meus colegas da Educação Física André Pessin, Fernanda Santos, Karina Dohms, Leta Etges, Lisandra Pimentel, Pauline Chagas, Rubiane Oliva, Thiago Mocelin, Valeska Azevedo e Vladimir Chelkcanoff, por vibrarem comigo a

cada conquista. Agradeço a este grupo tão querido que eu tenho a honra de fazer parte e que é a prova de que o trabalho em equipe nos torna mais potentes e que juntos podemos sempre mais.

Ao meu (para sempre) treinador, colega e grande amigo, Roberto Wagner, o Beto, pelos ensinamentos sobre coletividade, persistência, dedicação e ética e pelo incentivo constante.

À minha família, pelo apoio e carinho.

Ao meu amor e amigo, Eduardo, por querer construir ao meu lado uma vida pautada por valores e objetivos, sempre com muita leveza e alegria. Obrigada por mostrar a importância da parceria na vida a dois, realidade que vivemos todos os dias. Estamos formando uma forte equipe, ainda mais com a chegada de um importante reforço, nosso Benjamin.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este estudo tem a finalidade de pesquisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais, em relação à sua participação na construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista. A abordagem é qualitativa, caracterizada pelas estratégias metodológicas de estudo de caso e cartografia. Os instrumentos para o levantamento de dados foram a análise dos documentos institucionais, a entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora pedagógica responsável pelo segmento e o acompanhamento do trabalho por área do conhecimento, desenvolvido pelo grupo de professoras do 1º ano dos Anos Iniciais, em um colégio marista, por meio de questionários e dos registros em um diário de bordo tematizado. A análise dos dados foi pautada na perspectiva do trabalho cooperativo e colaborativo, do engajamento do professor à proposta de reestruturação curricular, da relação das demandas escolares e a prática docente e do papel do professor na construção do currículo. A partir dos insumos, foi evidenciada a importância docente na construção e ação do currículo e suas contribuições, sustentadas pelo seu repertório de experiências, saberes e especificidades de atuação. Além disso, as condições para o planejamento e para a avaliação do trabalho desenvolvido mostraram o atravessamento de demandas previstas e não previstas para esses momentos. Por fim, a pesquisa revelou a necessidade de um planejamento cuidadoso, com pautas significativas para as reuniões pedagógicas e para ações de formação continuada, propondo uma intervenção com vistas a garantir o desenvolvimento do profissional e a qualificação do trabalho docente.

Palavras-chave: reestruturação curricular, trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, formação docente, gestão escolar compartilhada.

ABSTRACT

This study has the aim to investigate how the activity of an elementary school teacher of the first grades, concerning his/her participation in the collaborative construction of the curriculum, interferes in the process of curriculum redesigning in a school of the Marist Brothers Institution. The study has a qualitative approach characterized by the use of a case study and cartography as methodological strategies. The instruments used for data collection were analysis of the institutional documents, a semi-structured interview with the pedagogical coordinator in charge of the segment, and work follow-up by knowledge area, developed by the first grade teachers of the elementary school in a Marist School, through questionnaires as well as theme diary data collection. Data analysis focused on the perspective of cooperative and collaborative work, teacher engagement in the curriculum restructuring proposal, correlation of school demands and the teaching practice and the teacher's role in the curriculum construction. Such input has evidenced the teacher's importance in the construction and activity of the curriculum and its contributions, supported by his/her experiences repertoire, knowledge and activity specificities. Furthermore, the conditions for the planning and assessment of the work developed have shown the encounter of expected and unexpected demands for those moments. Finally, the study has evidenced the need of careful planning with significant agenda for the pedagogical meetings as well as for actions of continuous education, proposing an intervention in order to guarantee professional development and teaching qualification.

Keywords: curriculum restructuring, cooperative work, collaborative work, teacher education, shared leadership.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio	24
Figura 2 - Escopo de mudanças necessárias para a Implantação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista	26
Figura 3 - Responsabilidades na Implantação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista	27
Figura 4 - Fluxograma do processo de Implementação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista para os Anos Iniciais do Colégio	31
Figura 5 - Relação entre colaboração e cooperação na perspectiva do trabalho coletivo	43
Figura 6 - Desenho da proposta de pesquisa	74
Figura 7 - Dimensões de abordagem do Projeto de Reestruturação Curricular Marista.....	77
Figura 8 - Fluxograma Implementação da Reestruturação Curricular Marista: mapeamento do processo com vistas à construção do currículo integrado nos Anos Iniciais	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O trabalho por área do conhecimento como formação técnica	88
Gráfico 2 - Domínio da metodologia	88
Gráfico 3 - Participação no trabalho de área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	92
Gráfico 4 - Sentimento com relação ao grupo de trabalho	94
Gráfico 5 - Tempo de planejamento e a qualidade do trabalho	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo do Estado do Conhecimento.....	36
Quadro 2 - Percorso metodológico da pesquisa	67
Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa	70
Quadro 4 - Temas dos encontros	73
Quadro 5 - Questionário 1	77
Quadro 6 - Organização da apresentação e análise dos dados	80
Quadro 7 - A participação na construção do trabalho por área do conhecimento.....	93
Quadro 8 - Questionário 1, segunda parte	98
Quadro 9 - Qualificação da prática individual	99
Quadro 10 - Ofício de professores e gestores maristas	102
Quadro 11 - O sentimento após o trabalho entre colegas	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Do esporte para a vida	Erro! Indicador não definido.
1.2 Do esporte para a educação.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 As inquietações	Erro! Indicador não definido.
1.3.1 Tema, problema e objetivos	Erro! Indicador não definido.
1.4 A contextualização da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
1.4.1 Ser marista	Erro! Indicador não definido.
1.4.2 Colégios da Rede Marista	Erro! Indicador não definido.
1.4.3 Reestruturação Curricular Marista: unidade e identidade Marista.....	Erro! Indicador não definido.
1.4.4 A reestruturação curricular e o campo empírico..	Erro! Indicador não definido.
2 CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1 Estado do Conhecimento	Erro! Indicador não definido.
2.2 Referencial Teórico	Erro! Indicador não definido.
2.2.1 Trabalho cooperativo/colaborativo	Erro! Indicador não definido.
2.2.2 Gestão Educacional e suas perspectivas.....	Erro! Indicador não definido.
2.2.3 Gestão Estratégica e Compartilhada.....	Erro! Indicador não definido.
2.2.4 Planejamento Participativo	Erro! Indicador não definido.
2.2.5 O Currículo	Erro! Indicador não definido.
2.3 Referencial Documental.....	Erro! Indicador não definido.
2.3.1 Sujeitos da educação marista	Erro! Indicador não definido.
2.3.2 Ofício dos educadores maristas	Erro! Indicador não definido.
2.3.2.1 Professores	Erro! Indicador não definido.
2.3.3 Gestão Estratégica e Compartilhada.....	Erro! Indicador não definido.
2.3.4 Currículo Marista	Erro! Indicador não definido.
3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1 Instrumentos de Coleta.....	Erro! Indicador não definido.
3.1.1 Documentação	Erro! Indicador não definido.
3.1.2 Entrevista	Erro! Indicador não definido.
3.2 Cartografia como necessidade do acompanhamento do processo	Erro! Indicador não definido.
3.3 O percurso metodológico.....	Erro! Indicador não definido.

3.4 Sujeitos da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
3.5 Mudanças necessárias no decorrer da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
3.6 O desenho da pesquisa	Erro! Indicador não definido.
4 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MARISTA NOS ANOS INICIAIS: UMA CONSTRUÇÃO REALIZADA POR MUITAS MÃOS E POR DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1 Ações de formação continuada e instrumentalização dos educadores para o processo de reestruturação curricular: o Colégio como espaço para formação docente	Erro! Indicador não definido.
4.2 O Engajamento	Erro! Indicador não definido.
4.3 O trabalho colaborativo e cooperativo	Erro! Indicador não definido.
4.4 Os papéis do professor no processo de reestruturação curricular marista	Erro! Indicador não definido.
5 DA DEMANDA À DIMENSÃO DO TRABALHO COLABORATIVO E COOPERATIVO ENTRE PROFESSORES: AS COMPREENSÕES POSSÍVEIS E A INTERVENÇÃO PROPOSTA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.1 A proposta de intervenção	Erro! Indicador não definido.
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA ...	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
REFERÊNCIAS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

Ao buscar as palavras certas para este momento, os pensamentos me conduzem rapidamente às minhas lembranças em uma quadra de voleibol. Reconheço, nesse espaço, o que me constituiu como atleta e, principalmente, como pessoa. Acredito que o esporte tem o poder de proporcionar valiosos aprendizados para quem o pratica, para quem o admira, para quem o vive, por isso, credito a ele significativa parte dos meus valores, das minhas crenças e do modo como entendo a vida.

Dando continuidade ao exercício com as palavras, faço o seguinte questionamento: por que uma quadra de voleibol surge como inspiração para a introdução desta pesquisa na área de Gestão Educacional? A resposta está na minha inquietação relacionada ao trabalho em equipe na contemporaneidade, pois as relações afetivas, sociais e laborais têm mostrado indicativos de como estamos apresentando dificuldades em colocar o pensamento coletivo como uma das prioridades na vida em sociedade. Tantas são as demandas do ser humano da atualidade, que o mundo está se tornando um lugar demasiado competitivo, potencializando as ações mais individualizadas e individualistas. Contudo, ao passo que esse sentimento recebe destaque, surge a necessidade de uma reflexão e, ousado afirmar, de uma ação, para a possibilidade de uma mudança nesse cenário.

1.1 Do esporte para a vida

Sou filha de um casal que sempre acreditou na educação escolar como o mais importante investimento a ser feito. Também, meu pai, ex-atleta profissional de futebol, e minha mãe, admiradora e aspirante à jogadora de voleibol, foram grandes incentivadores para uma educação na área esportiva. Eles, com toda a sabedoria, pautaram suas escolhas, referentes à minha formação, pensando no meu desenvolvimento integral, quando uma diversidade de aprendizados se complementam.

Após anos como ginasta da modalidade ginástica artística, com onze anos de idade, migrei para o voleibol por sugestão de uma grande professora e amiga da família, que, ao perceber a minha frustração em um esporte individual, pontuou o

esporte coletivo como uma possibilidade de prática esportiva mais confortável às minhas características físicas e pessoais. Eu lembro, com clareza, da fala da querida amiga da família, Esther Lia, quando quis me convencer a ir para o voleibol, ela dizia que, por ser um esporte coletivo, me ajudaria a dividir a responsabilidade com outras pessoas que tinham o mesmo objetivo que eu. Além disso, seria uma excelente oportunidade para fazer parte de um time e vivenciar todas as possibilidades que uma experiência em grupo poderia proporcionar. Acolhi as justificativas e, hoje, posso afirmar que minha vida foi fortemente influenciada por esse movimento.

Eu sou educadora, professora de Educação Física apaixonada pelas possibilidades da minha profissão. Minha formação acadêmica foi realizada e concluída na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), hoje ESEFID/UFRGS, uma faculdade que constantemente me instigou a pensar no todo, muito além da prática específica da área. As condições físicas e materiais, as diferenças sociais e culturais eram pautas constantes quando pensávamos na Educação Física como um dos agentes transformadores da sociedade. Por isso, sempre acreditei nessa área como grande instrumento para a Educação, e no corpo, como importante ferramenta para a aquisição de saberes através da experiência.

1.2 Do esporte para a educação

A minha trajetória profissional passa por diferentes espaços que colaboraram para que eu me tornasse a educadora que sou, em constante desenvolvimento. A escola é um espaço que busca a formação integral, sendo ela a grande articuladora de experiências educativas centralizadas no estudante. Foi nesse ambiente formativo que meu olhar despertou e, assim, escolhi o curso de Educação Física. Nesse instante, minha vivência como atleta de voleibol se entrelaçou com o futuro que estava por vir. Como estudante e como esportista do colégio onde eu estudava, tive a oportunidade de experimentar diferentes sensações nas vitórias e nas frustrações, e aprender com elas. Também, pude entender a importância da preparação durante os treinamentos e vivenciar como é fundamental a participação de cada jogador em uma equipe, pois cada um colabora com o melhor que tem, e o quanto é importante promover condições para que todos se sintam parte do time.

No meu primeiro ano de formada, fui nomeada professora de Educação Física dos Anos Iniciais em uma rede municipal de ensino público do Estado do Rio Grande do Sul. Fui desafiada a construir uma nova proposta para a área, visto que, até aquele momento, a educadora referência da turma ainda ministrava as aulas com o respaldo da unidocência. Essa caminhada foi valiosa, pois tive a oportunidade de aprender muito com a equipe de Supervisão Escolar que, incansavelmente, ofereceu o suporte para que eu compreendesse os processos da Escola e valorizou a disciplina junto à comunidade. Com o tempo, minha admiração pelo trabalho realizado por essa equipe e a minha curiosidade por outros assuntos ligados à Educação, mas não diretamente da minha área, despertaram o meu interesse de atuação para o papel da coordenação pedagógica dentro da instituição de ensino. No ano seguinte, ingressei em um colégio da rede privada de ensino e segui paralelamente no ensino público. E, ao passo que eu compreendia os espaços e demandas de trabalho, percebia o quanto os caminhos e os desafios eram distintos, no entanto, a intencionalidade da minha prática era a mesma: fazer parte da formação de cada estudante. Hoje, por escolhas que a vida me provocou a fazer, decidi me dedicar a outras perspectivas na carreira profissional. Após dez anos no ensino público, não faço mais parte do quadro docente, contudo, sigo atuando no ensino privado.

Desde o início de minha carreira, fui me percebendo uma profissional inquieta. Mesmo que o componente curricular Educação Física seja bastante significativo, pois entendo que todos os componentes curriculares ofertados nas escolas tenham a sua importância na educação do ser humano, ainda se percebe a necessidade de um espaço a ser consolidado por ele e por alguns componentes curriculares, como a Arte, a Língua Estrangeira e a Música. Esse cenário é bastante desconfortável para mim.

A inquietação acerca da importância de uma construção coletiva na escola, onde todos participam do fazer educativo e pedagógico, está intimamente ligada à escolha por cursar o mestrado. Constituir-me como pesquisadora é o resultado do encontro de oportunidades profissionais e de pessoas significativas que cruzaram o meu caminho. Além do apoio e incentivo da família e dos colegas de Educação Física do colégio onde atuo, eu fui estimulada pelo olhar de profissionais que perceberam um potencial além do meu fazer no dia a dia como educadora, dividindo objetivos e responsabilidades comigo e me estimulando a mobilizar o melhor de

mim. Assim, a busca por um mestrado profissional revelou a possibilidade de reflexão sobre a minha prática, sobretudo, relacionada ao meu papel e ao papel dos meus colegas professores nos processos educativos dentro da escola.

No âmbito escolar, o fazer do professor é solitário na maioria das vezes. A preparação das aulas, a correção das avaliações e o estar frente a uma turma são atribuições profissionais que estão relacionadas às competências individuais. No entanto, a ação do professor para com os seus estudantes é o resultado de um planejamento que envolve diferentes atores, o que torna a escola um excelente espaço para a promoção do trabalho em equipe. Um exemplo que eu considero promissor para a construção coletiva é o momento de reestruturação curricular que a Rede Marista está vivendo.

O Projeto de Reestruturação Curricular Marista é parte do planejamento estratégico proposto pela União Marista do Brasil (UMBRASIL) para consolidar a presença e a ação marista no Brasil. Esse movimento institucional será apresentado ao longo desta pesquisa, porém, cabe anunciar algumas informações que fundamentam o porquê deste estudo e consequente intervenção.

O escopo da Reestruturação Curricular Marista, que se dá nas dimensões metodológica, avaliativa, de espaçotempo e do perfil do educador¹ marista (CENTENARO, SALDANHA e MENTGES, 2016), mostra a implementação da Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista como um processo importante e determinante na identidade dos locais onde ela acontece, pois envolve processos e ações que iniciam na Gerência Educacional da Rede Marista e que tem a participação da Vice-Direção Educacional, da Coordenação Pedagógica e dos professores de cada colégio.

No ano de 2012, o Colégio, objeto de estudo desta pesquisa, iniciou a implementação da Matriz Curricular de maneira gradual, visando respeitar as características de cada segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio². Essa afirmação surgiu de informações compartilhadas pela Vice-Diretora Educacional,

¹ O termo *educador* será utilizado nesta pesquisa como sinônimo de *professor*. A Rede Marista entende que funcionários, colaboradores e professores são educadores, independente das suas atuações no espaço educativo. Trata-se, portanto, de uma opção por um alinhamento com a linguagem institucional e não de uma compreensão da pesquisadora acerca da nomenclatura utilizada.

² O Colégio analisado organiza-se nos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe registrar que o Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos, com as nomenclaturas *Anos Iniciais* (Ensino Fundamental I) e *Anos Finais* (Ensino Fundamental II).

que esteve à frente do processo de Reestruturação Curricular Marista dessa Instituição, desde o seu início até o ano de 2017, e reforçou que cada segmento vive, desde então, a reestruturação curricular de diferentes formas. Cabe registrar que por serem segmentos compostos por professores especialistas³ e responsáveis por diversos componentes curriculares, eu entendo que a aproximação destes foi mais natural e efetiva nos segmentos Anos Finais e Ensino Médio. Porém, nos Anos Iniciais, as escolhas dos processos foram diferentes. Enquanto os outros segmentos já estavam envolvidos em uma construção do currículo de maneira coletiva, norteados pela nova Matriz Curricular, os Anos Iniciais retardaram alguns processos da implementação.

Os Anos Iniciais, desse Colégio, têm a característica de organizar a sua estrutura curricular focada na figura de uma professora regente⁴, que se responsabiliza pelos conteúdos de diferentes componentes curriculares, por exemplo, de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Naturais e de Ensino Religioso, e conta com mais quatro professores especialistas em: Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música. No entanto, a figura regente da turma centraliza um considerável volume de conteúdos e, por consequência, é mais presente junto aos estudantes, comparado aos demais. De forma mais objetiva, ela articula naturalmente uma significação no aprendizado de cada criança, por vezes relacionando as diversas áreas do conhecimento, pois o seu planejamento está vinculado às suas colegas regentes do mesmo ano, e às suas escolhas individuais. Por outro lado, cada professor especialista fica responsável pelo próprio planejamento, sem interferência de outros professores. Outro registro que acredito ser importante neste momento é que essa individualidade nunca impossibilitou um trabalho compartilhado entre os diferentes componentes curriculares. No entanto, a nova proposta provoca ao corpo docente e à Coordenação Pedagógica a necessidade de pensarem na construção do currículo como uma produção coletiva.

O exercício de pensar, construir e colocar em prática um currículo por área do conhecimento é uma demanda que precisa ser de todos. Individualmente, os professores devem compreender os seus componentes curriculares parte de uma

³ A designação *professor(a) especialista* ou *especializado* é um termo adotado pelo Colégio para profissionais com licenciatura e atuação específica, por componente curricular, nos diferentes segmentos de ensino.

⁴ *Professor(a) regente* é um termo adotado pelo Colégio para profissionais que são graduados e habilitados para atuarem no segmento Anos Iniciais como titulares de turma.

área do conhecimento, para, no decorrer, se reconhecerem como pares de outros componentes curriculares. Coletivamente, os professores precisam estar disponíveis para pensarem em como as suas ações poderão contribuir, ou não, na concepção de um currículo integrado.

O momento significativo dentro da Rede Marista, por meio do movimento da reestruturação curricular, despertou a minha reflexão acerca da importância dos atores educacionais envolvidos no processo. Em parte, o ressignificar das práticas docentes justifica a intenção desta pesquisa, pois o papel de cada educador será fundamental para a construção de possibilidades para conceber o novo currículo proposto. A escola é um espaço por excelência para a promoção do trabalho em equipe, e o contexto desta pesquisa expõe a importância dessa perspectiva coletiva de ação docente. E, ao pensar nesse modelo de trabalho, busco a cooperação e a colaboração como caminhos a serem trilhados.

Em um movimento prévio para entender o significado das palavras cooperação e colaboração, busquei o dicionário online Aulete, que registra os seguintes significados: “cooperação é o ato de cooperar. 1– Prestar cooperação. 2 – Operar simultânea ou coletivamente; colaborar” (COOPERAÇÃO, 2018) e, “colaboração é o ato ou efeito de colaborar. Cooperação. 1 – Trabalhar em comum com outrem. 2 – Agir com outrem para a obtenção de determinado resultado” (COLABORAÇÃO, 2018). Destaco que as duas palavras são apresentadas como sinônimos uma da outra, o que reforça a minha compreensão de que elas se complementam revelando sutis diferenças. Assim, ao assumir o trabalho coletivo nas perspectivas da cooperação e da colaboração, desdobrei no capítulo teórico, que fundamentou este estudo, os conceitos do trabalho cooperativo e colaborativo como dimensões para a atuação dos educadores dos Anos Iniciais.

Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo tema é “o papel do educador na construção coletiva proposta pela reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista: da demanda à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo”. A proposta foi analisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais, no que diz respeito à sua participação nas proposições de construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista, sob a perspectiva dos conceitos do trabalho cooperativo (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2009; PIAGET, 1973) e do trabalho colaborativo (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2009; VYGOTSKY, 1939). A base teórica se sustentou, também,

com noções de gestão estratégica (ESTEVÃO, 1998), de gestão compartilhada (LÜCK, 2015) e de planejamento participativo (GANDIN, 2011). Metodologicamente, escolhi o estudo de caso (YIN, 2010) que terá a opção por documentação (YIN, 2010), entrevistas (GIL, 2008; YIN, 2010) semiestruturadas e questionário. Além disso, ao tomar contato com os dados produzidos ao longo do estudo, optei pela cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995) como método complementar diante das especificidades observadas.

Esta dissertação é organizada nos seguintes capítulos: o Capítulo 1 – Introdução – contempla a minha trajetória de vida pessoal e profissional, que justifica, em parte, as minhas motivações para a pesquisa. Essa seção igualmente apresenta ao leitor a contextualização do campo empírico do estudo, as minhas inquietações, o tema e os objetivos deste estudo; o Capítulo 2 – Contribuição dos Autores – contém as produções bibliográficas acerca dos conceitos que fundamentaram a investigação, a análise dos resultados obtidos e a intervenção proposta; o Capítulo 3 – As Escolhas Metodológicas – versa sobre o método escolhido para a pesquisa, bem como os instrumentos para o levantamento e produção de dados e a proposta de intervenção; o Capítulo 4 – Reestruturação Curricular nos Anos Iniciais: uma construção realizada por muitas mãos e por diferentes perspectivas – é o espaço para a apresentação e para a análise dos dados; o Capítulo 5 – Da demanda à dimensão do trabalho colaborativo e cooperativo entre professores: as compreensões possíveis e a intervenção proposta – é a continuação da análise dos dados e a proposta de intervenção; por fim, o Capítulo 6 – Considerações sobre a pesquisa – é um fechamento desta pesquisa. É o registro de uma entrega, com minhas percepções do percurso realizado até a finalização deste trabalho. Ao final deste trabalho, se encontram as referências bibliográficas e documentais e o apêndice, com o termo de consentimento livre e esclarecido e a carta de anuência para a concretização do estudo.

Assim, dando continuidade, apresentarei as inquietações que motivaram a busca por esta pesquisa e consequente intervenção.

1.3 As inquietações

A construção e a prática do novo currículo, por meio de muitas mãos, é a grande finalidade da reestruturação curricular. A ideia de trabalho compartilhado e

da construção coletiva é fortemente assegurada nos documentos institucionais e nas proposições da Rede Marista. Contudo, ao analisar a realidade vivida até o presente momento, ainda existe a dificuldade de se estabelecer uma prática que seja entendida por todos os envolvidos como verdadeiramente coletiva. Essa percepção não fica evidenciada, porém é latente e se torna recorrente em momentos pedagógicos.

Com o desejo de conhecer, compreender e, futuramente, entregar uma proposição que seja uma promissora possibilidade para distensionar o movimento de um trabalho, que pode e deve ser realizado pelo respectivo grupo docente, apresentarei o tema da proposta de pesquisa juntamente com os seus objetivos.

1.3.1 Tema, problema e objetivos

O que mobiliza a pesquisa é compreender os diversos papéis desenvolvidos por gestores e educadores, focalizando o olhar na perspectiva do educador. Assim, como tema de pesquisa, apresento **o papel do educador na construção coletiva proposta pela reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista: da demanda à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo.**

A partir das reflexões surge a seguinte problematização: **Como a atuação do educador dos Anos Iniciais, no que diz respeito à sua participação nas proposições de construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista?**

E, na intenção de **pesquisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais, em relação à sua participação na construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista**, os objetivos podem ser assim explicitados:

- Identificar as condições oferecidas aos professores, pela Escola, que possibilitam a cooperação, a colaboração e a participação no processo de reestruturação curricular da Unidade.
- Identificar as ações de formação continuada para instrumentalizar o educador no processo de reestruturação curricular na Unidade.
- Pesquisar e definir os diferentes papéis do educador dos Anos Iniciais durante o processo de reestruturação curricular da Unidade.

- Analisar a percepção do educador sobre a sua compreensão, engajamento e atuação no trabalho compartilhado e participativo de construção e prática do currículo reestruturado na Unidade pesquisada.
- Proposta de intervenção: evidenciar as possibilidades de um trabalho coletivo, na perspectiva cooperativa e colaborativa, e seus impactos na construção do currículo integrado; propor um mapa de processos para promover o trabalho coletivo entre professores, levando-se em conta as demandas específicas e individuais.

1.4 A contextualização da pesquisa

O presente subcapítulo apresentará o contexto da pesquisa realizada em um colégio marista. A reestruturação curricular proposta pelo Brasil Marista é uma inovação que convida à construção coletiva do currículo, que se revelou um potente campo empírico para conhecer o papel do professor neste processo.

1.4.1 Ser marista

O Instituto Marista⁵ foi fundado na França, no dia 2 de janeiro de 1817, pelo Padre Marcelino Champagnat que, em sua história de 200 anos, tem como Missão “evangelizar, segundo o carisma marista, formando cidadãos comprometidos com a promoção da vida”. Nos dias de hoje, o Instituto está presente em 82 países e tem a atuação de 72 mil Irmãos e leigos colaboradores para atender a mais de 650 mil pessoas em suas obras sociais, colégios, universidades e hospitais.

O carisma marista vem sendo difundido no Brasil desde 1897, concentrando mais de 40% da ação institucional pelo mundo. O Brasil Marista está organizado em três Províncias: Província Marista do Brasil Centro-Norte, Província Marista do Brasil Centro-Sul e Província Marista do Brasil Sul-Amazônia.

A Província Marista Brasil Sul-Amazônia, ou Rede Marista, como é chamada para fins comercial e institucional, advém dessa presença no país e congrega a atuação centenária no Rio Grande do Sul em 17 cidades, uma em Brasília e em 5 cidades da Região Amazônica, para mais de 43 mil estudantes, cerca de 350 mil atendidos na área de saúde e 10 mil colaboradores – Irmãos e profissionais de diversas áreas.

⁵ As informações referentes ao Instituto Marista, bem como da Rede Marista e do Colégio participante da pesquisa, advém do site www.redemarista.org.br.

1.4.2 Colégios da Rede Marista

Os Colégios pagos, as Unidades Sociais, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), junto ao Hospital São Lucas da PUCRS, e a atuação missionária na Região Amazônica são os espaços onde atua a missão marista.

Para a Rede Marista, Colégios pagos são unidades nas quais os custos são financiados pelo responsável financeiro dos estudantes, mediante o pagamento de mensalidades. Atualmente, são 17 colégios no Rio Grande do Sul e um colégio no Distrito Federal, que atendem mais de 18 mil estudantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Até o presente momento, início de 2019, a Região Amazônica não conta com Colégios pagos, mas com a atuação em escolas, universidades conveniadas e projetos de formação.

O Colégio da Rede Marista analisado está localizado em Porto Alegre e tem mais de 100 anos de atuação na Missão no Brasil. Os dados levantados, em 2018, ano em que a pesquisa foi realizada, revelaram que a Unidade ofereceu infraestrutura completa para cada nível de ensino e atendeu cerca de 2.900 alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, relacionando-se com cerca de 2.400 famílias, mais de 380 educadores (entre professores e técnicos administrativos), 70 mil ex-alunos, além de fornecedores, parceiros, formadores de opinião e comunidade em geral. Em seu Planejamento Estratégico, estão definidos como Missão “Educar crianças e jovens, comprometidos com um mundo justo e fraterno, promovendo formação integral de excelência, à luz do Carisma Marista” e como Visão “Ser referência nacional em educação integral de excelência, com a marca da inovação e da gestão sustentável”.

A abrangência da pesquisa se restringe ao Ensino Fundamental, mais especificamente ao segmento Anos Iniciais. Em 2018, a sua composição era a seguinte: duas coordenadoras pedagógicas, uma auxiliar de coordenação pedagógica, dois coordenadores de turno, uma auxiliar de coordenação de turno, duas orientadoras educacionais, um grupo de assessoria pastoral, 45 educadoras regentes de turma e 12 educadores especializados nos componentes curriculares Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música. Esses profissionais envolvidos atenderam em torno de 1.200 estudantes, do 1º ao 5º ano, com idades entre 6 a 11 anos.

Figura 1 – Segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio (2018)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (2018)		
<p>2 coordenadoras pedagógicas</p> <p>1 auxiliar de coordenação pedagógica</p> <p>2 coordenadores de turno</p> <p>1 auxiliar de coordenação de turno</p> <p>1 equipe de Serviço de Pastoral</p>	<p>45 professoras regentes de turma</p> <p>12 professores especializados nos componentes curriculares Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música</p>	<p>1213 estudantes</p> <p>6 a 11 anos de idade</p>

Fonte: a autora (2018).

1.4.3 Reestruturação Curricular Marista: unidade e identidade Marista

O Projeto de Reestruturação Curricular da Rede de Colégios do Brasil Marista é parte do planejamento estratégico proposto pela União Marista do Brasil (UMBRASIL), que tem como Missão “articular e potencializar a presença e a ação maristas no Brasil, fundamentada em valores éticos e cristãos” (PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA, 2010, p. 10).

Com o objetivo de consolidar a Rede Marista de Educação Básica, foi elaborado um projeto-político-pedagógico-pastoral para as escolas intitulado *Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica*. O propósito do documento é “dar unidade ao processo educativo das escolas maristas, sempre com profundo respeito às experiências e trajetórias de cada Província e do Distrito e dialogando com as diversidades” (PEBM, 2010).

Inspiradas no Projeto Educativo, foram elaboradas as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. A coleção é considerada um balizador da ação educativa marista no Brasil e está organizada em quatro volumes correspondentes às áreas de conhecimento *Linguagens e códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática*.

O Colégio Marista vem executando o processo de implementação das matrizes curriculares, o que faz parte do conjunto de ações que integra os planejamentos estratégicos de todas as escolas da Província Marista do Rio Grande do Sul. Desde 2012, muitos são os momentos dedicados ao estudo e aprofundamento dos conceitos das novas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, hoje Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista (MCEBBM), que amparadas nas Diretrizes Nacionais, desdobram-se em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Buscando não somente reorganizar o currículo, mas também aprimorar a formação dos professores e o intercâmbio de conhecimentos entre as áreas, a Coordenação Pedagógica, com o apoio da Vice-Direção Educacional, organizou espaços de formação e estudo em que cada grupo, por componente curricular e por série/ano, passou a estudar e a desdobrar as suas matrizes curriculares.

1.4.4 A reestruturação curricular e o campo empírico

Este subcapítulo descreve como foi apresentada a reestruturação curricular proposta pela Rede Marista na instituição de ensino escolhida para esta pesquisa. As informações apresentadas aqui são resultado de levantamentos de dados realizados com a colaboração e a orientação de profissionais responsáveis pelos processos. As informações sobre a reestruturação curricular da Rede Marista surgiram após uma entrevista com uma colega que fez parte da equipe do planejamento estratégico marista; estas compuseram um relatório para a disciplina integrante do currículo do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos – Gestão Estratégica e Avaliação Institucional. Já o conteúdo sobre o processo de implementação das Matrizes Curriculares nos Anos Iniciais, relacionado ao planejamento estratégico do Colégio, foi construído por mim, com a ajuda de uma coordenadora pedagógica desse segmento, e validado na entrega de um artigo para a disciplina Gerenciamento de Processos Educacionais, do mesmo programa de pós-graduação em Gestão Educacional da universidade.

Cada dimensão proposta para a operacionalização da reestruturação curricular teve suas ações estratégicas voltadas a garantir o alinhamento conceitual da Rede Marista. Como ação principal na reestruturação curricular, foi escolhida a implementação da Nova Matriz Curricular de Educação do Brasil Marista.

Figura 2 – Escopo de mudanças necessárias para a Implantação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista

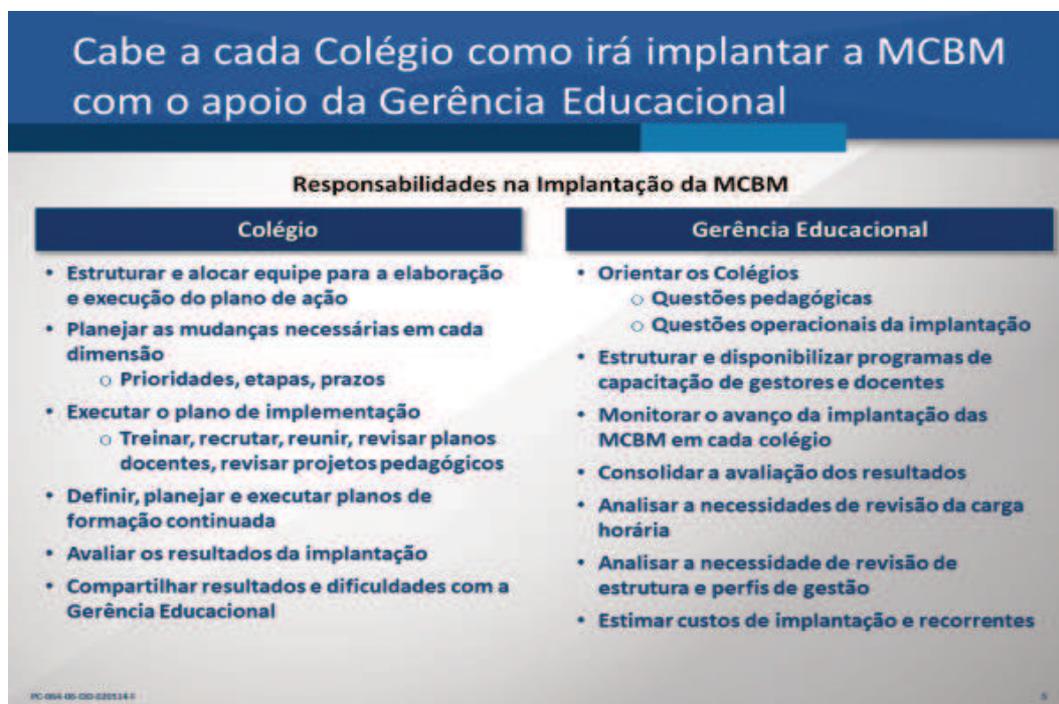


Fonte: Gerência Educacional da Rede Marista.

Inovações foram necessárias para iniciar o projeto, como está registrado na Figura 2. Neste processo, o cuidado com a identidade de cada Colégio foi garantido e, também, a capacitação de gestores e professores foi explicitada, como destacado no item “Capacitar professores e gestores em novas metodologias”. Penso ser importante ressaltar que os papéis desses atores não são unicamente de executores, eles também possuem um papel fundamental na construção do processo de reestruturação curricular.

Com as responsabilidades deliberadas pela Gerência Educacional, as Unidades tiveram que se organizar para atuarem efetivamente no projeto. Os itens apresentados na Figura 3, relacionados às responsabilidades dos Colégios, reforçam a ideia de que, por mais que alguns percursos e conceitos foram previamente estabelecidos pela Rede Marista, em respeito às demandas e necessidades particulares, cada Colégio pensou e aplicou o seu plano de ação.

Figura 3 – Responsabilidades na Implantação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista



Fonte: Gerência Educacional da Rede Marista.

O planejamento estratégico da Unidade foi idealizado como uma ação documentada e construída por diferentes grupos representativos da escola, compostos por gestores, professores e funcionários e norteado pelo Projeto Educativo, com o objetivo de dar diretrizes para ações.

O fim do processo de implementação das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista é a construção coletiva do currículo. A partir desse ponto, em que todos os atores participantes foram mobilizados a conhecer, compreender e contribuir com a proposta pedagógica pensada em Rede, desdobrada e adequada às escolas, se inicia um novo percurso, agora voltado para a aplicação do currículo reestruturado. Pensando nessa finalidade, as ações estratégicas do Colégio foram definidas. Cabe aqui retomar a introdução deste subcapítulo e explicar que as ações descritas a seguir foram elaboradas por mim, após a validação do mapeamento do processo de implementação descrito, junto a uma coordenadora pedagógica que responde aos Anos Iniciais. O uso dos textos produzidos deve-se ao fato de que, na época da escrita do artigo, não tive acesso a nenhum material institucional. A explicação para o fato é que esse registro específico não existia. Porém, acredito

que a sistematização da minha perspectiva já foi extremamente válida para entender as dimensões dos processos.

As ações estratégicas estabelecidas pela unidade de ensino, para a implementação das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista, para o segmento dos Anos Iniciais, foram:

- **Planejamento estratégico da Unidade**

Planejamento da unidade que busca articular ações para a implantação da reestruturação curricular marista, amparada no Projeto Educativo do Brasil Marista. As estratégias são respaldadas pela Gerência Educacional da Rede Marista, adequadas ao contexto que o Colégio está inserido e praticadas por gestores, funcionários e professores.

- **Vice-Direção Educacional delibera e acompanha ações**

Segmento da equipe diretiva responsável pelas orientações pedagógicas e ações educacionais. Em conjunto com os demais segmentos da equipe diretiva, a Vice-Direção Educacional participa ativamente do planejamento estratégico de cada Unidade, o que norteia as ações para a sua reestruturação curricular. O estudo e aplicação das estratégias adequadas para a implementação das MCEBBM são estruturadas visando as demandas e necessidades. Esse movimento ocorre com a contribuição da Coordenação Pedagógica, que é responsável pela instrumentalização direta dos educadores.

- **Atuação da Coordenação Pedagógica**

A Coordenação Pedagógica é responsável pelo acompanhamento pedagógico dos educadores, organizando momentos para a formação, que se refere à implementação das matrizes curriculares e ao desdobramento da matriz de cada componente curricular. Esse setor é indispensável no fluxo do processo, pois é a ligação entre a Rede Marista ao que pretende no campo educacional, com a atuação dos educadores enquanto executores da proposta pedagógica marista.

- **Acompanhamento pedagógico**

Ação realizada pelo coordenador pedagógico que busca auxiliar o educador na compreensão, na execução e no engajamento da proposta pedagógica marista e, especialmente, na proposta pedagógica da Unidade. O desdobramento das MCEBBM, em conjunto com os educadores, também é parte desse acompanhamento.

- **Formação continuada dos educadores**

Propostas organizadas pela Coordenação Pedagógica e orientadas pela Vice-Direção Educacional para instrumentalizar os educadores que buscam a efetivação do projeto Reestruturação Curricular. Alguns exemplos que contemplam essa ação são as reuniões pedagógicas para o segmento, as formações estruturadas pela equipe diretiva e pela Gerência Educacional e palestras com especialistas. Cabe destacar o uso do *feedback* como instrumento de capacitação.

- **Feedback**

Comunicação entre a Coordenação Pedagógica e educadores, no sentido de fornecer informações que facilitem a compreensão de como suas ações estão impactando as pessoas e os resultados. Nesse processo, o gestor responsável e o educador têm a oportunidade de avaliarem e refletirem sobre a prática e suas competências.

- **EAD**

Videoaulas de ensino à distância promovidas pela Gerência Educacional para apresentar, informar e contribuir com os conhecimentos dos educadores sobre o projeto Reestruturação Curricular e sobre a implementação das MCEBBM.

- **Atuação dos educadores**

Ação fundamental para que o currículo reestruturado seja implementado e compreendido pela comunidade escolar. Quando o percurso da Reestruturação Curricular chega ao educador, a proposta deve ser

pedagogicamente clara e as intenções devem ser explícitas, assim, por consequência, compreendidas.

Cabe ao educador estudar o Projeto Educativo, conhecer o planejamento estratégico da Unidade, apropriar-se da Matriz Curricular Marista, ser competente para desdobrá-la, ser atuante no seu espaço-tempo e perceber a adequação do seu perfil ao processo.

- **Desdobramento da matriz curricular de cada componente curricular**

Responsabilidade do educador em conjunto com a Coordenação Pedagógica. Para que esta ação seja realizada, são necessários o estudo e a compreensão da Matriz Curricular, de cada componente curricular, para que, assim, os conteúdos nucleares do documento sejam desdobrados com a liberdade prevista, respeitando as exigências da comunidade escolar onde a Matriz será implementada. Após os desdobramentos feitos, eles retornam para a Gerência Educacional, que ao tomar conhecimento do que é proposto avalia, contribui e devolve a produção realizada para a Coordenação Pedagógica. O gestor repassa, contextualiza as possíveis contribuições e as valida junto aos educadores.

- **Teias do conhecimento**

Ação para a aproximação dos conteúdos nucleares dos componentes curriculares a serem desenvolvidos. As teias do conhecimento servem como norte para a aplicabilidade da metodologia escolhida, possibilitam o reconhecimento interdisciplinar e emergem as conexões do currículo integrado.

- **Escolha da dinâmica e da organização curricular**

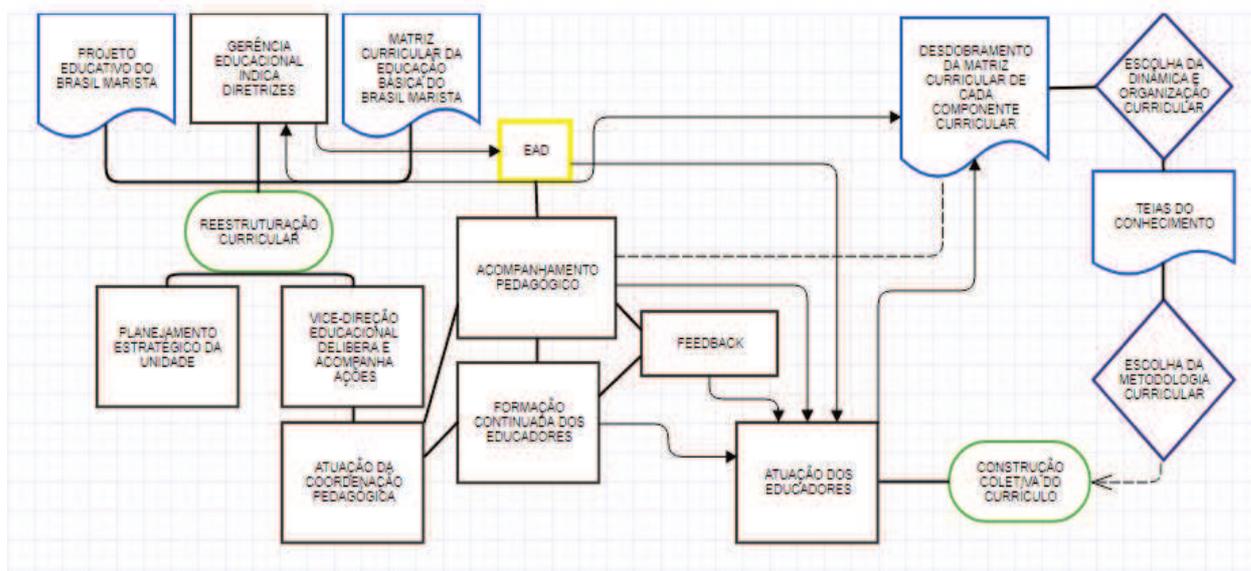
Cada Unidade escolhe como dinamiza e organiza o seu currículo, apoiado pelo Projeto Educativo que sugere organização do currículo por áreas do conhecimento, organização do currículo por temas culturais e organização pela perspectiva de projetos.

- **Escolha da metodologia curricular**

Integração do ensino e da aprendizagem a ser escolhida por meio de estratégias integradoras e estratégias de aprofundamento. Essa integração desenvolve competências, mobiliza saberes e conteúdos disciplinares. O Projeto Educativo e as MCEBBM orientam as estratégias metodológicas: sequência didática, trabalho com projetos e projetos de intervenção social.

Observando o fluxograma (Figura 4), nota-se que a maioria das ações estratégicas é voltada para a capacitação do professor, e que os processos de desdobramento da matriz até a metodologia da escolha curricular passam por ele. Assim, em termos de proposta, entende-se que a construção do currículo e sua execução estão diretamente ligadas ao professor e ao desempenho de seus diversos papéis.

Figura 4 – Fluxograma do processo de Implementação das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista para os Anos Iniciais do Colégio



Fonte: a autora (2017).

No Colégio, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental optaram pela implementação gradual das MCEBBM por considerarem as especificidades do segmento, bem como as características do grupo de educadores e das famílias

atendidas. Por esse motivo, este movimento de reestruturação curricular, nesse nível de ensino, iniciou depois dos Anos Finais e do Ensino Médio.

Retomo que as especificidades, no que diz respeito ao funcionamento dos Anos Iniciais, são fatores que influenciam na escolha estratégica do Colégio, para que eles sejam os últimos a ressignificarem suas práticas, pautados na nova matriz curricular. O perfil de professor, que atualmente compõe o quadro docente, é um fator que acredito ser significativo na preocupação dos gestores, para que a reestruturação curricular aconteça no momento adequado.

Após a apresentação do que objetivo com este estudo e a finalidade desta pesquisa, somada à contextualização do campo empírico, seguirei com o referencial teórico e demais contribuições documentais, que fundamentam e apoiam o estudo e que, posteriormente, apoiarão as possibilidades analíticas dos dados levantados e dos resultados advindos desta pesquisa.

2 CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Neste capítulo, tenho a pretensão de apresentar um levantamento de estudos realizados acerca do tema da presente investigação e referenciais teóricos que serão suporte para reflexões e análises desta pesquisa. Somado a isso, também será exposto o levantamento de referenciais documentais na intenção de aproximar as mesmas possibilidades referenciais e analíticas, porém, assegurando as especificidades do campo empírico.

2.1 Estado do Conhecimento

O estado do conhecimento foi realizado buscando explorar a diversidade de produções acadêmicas referentes à delimitação do tema desta pesquisa. Esse levantamento advém do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Plataforma IBICT) e da Biblioteca Virtual da Unisinos. As produções encontradas datam de 2010 a 2016.

O objetivo deste exercício é alargar o conhecimento de estudos sobre o assunto e delinear a minha investigação. Cabe, neste momento, registrar que iniciei a pesquisa nos bancos de dados com descritores bem específicos para o trabalho cooperativo: na educação básica, no ensino básico, entre professores, formação continuada e formação de professores. Essas possibilidades foram testadas em sequência, no entanto, os resultados não foram satisfatórios. Após, realizei as mesmas combinações, no entanto, relacionando-as ao trabalho colaborativo; igualmente não encontrei os resultados que esperava. Por isso, decidi ser mais abrangente na pesquisa e escolhi os seguintes descritores para nortear a minha busca por produções acadêmicas: trabalho cooperativo, trabalho colaborativo e trabalho coletivo docente.

Os critérios para escolha das dissertações e teses foram: 1. Aplicabilidade do trabalho coletivo no contexto escolar, de maneira cooperativa e colaborativa; 2. O conhecimento de possibilidades de trabalho coletivo entre professores de diferentes componentes curriculares; 3. Aproximações metodológicas. Assim, inicio o relato desta busca pela tese de Antunes (2012), que trata do trabalho cooperativo e tem o título “Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo: uma proposta de motivação

docente” e que mostra a relevância da autorrealização dos docentes, com o grande objetivo de conhecer como as oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo (OPCT) podem contribuir com uma formação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento. Essa tese apresenta elementos que perpassam a proposta de um trabalho cooperativo, relacionados com a motivação do profissional e que estão ligados ao processo de engajamento nas propostas de construções coletivas dentro da escola. A pesquisa foi realizada na rede estadual de ensino, no município de Porto Alegre, e apresenta resultados positivos para a proposta das OPCT, que sustentaram a tese de que as oficinas e suas proposições reflexivas sobre a prática dos professores, por meio de trabalhos em grupo, são possibilidades de formação continuada que promovem o autoconhecimento do docente, o que favorece o seu conhecimento sobre o grupo ao qual faz parte.

Outra pesquisa é a dissertação de Martinelli (2016), que propõe o trabalho colaborativo como uma forma de qualificar a prática dos professores que atendem estudantes de inclusão. O estudo “Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades especiais” tem o objetivo de desenvolver um processo de intervenção que promova o trabalho colaborativo em uma escola de tempo integral, no município de Londrina. O que destaco da referida pesquisa é a sua proposta de intervenção. A pesquisadora propôs ciclos de estudos presenciais e virtuais sobre o trabalho colaborativo no ensino comum, práticas reflexivas do trabalho colaborativo entre a professora especialista e os professores dos outros componentes curriculares, planejamento entre todos os professores que atendem os estudantes de inclusão e participação direta da pesquisadora na sala de aula, para observar a parceria entre os envolvidos. Para avaliar a intervenção, a pesquisadora realizou uma entrevista com a professora especialista e aplicou um questionário com os demais professores participantes. A proposta de adequação do papel da professora especialista, junto aos professores, reorganizando o planejamento de todos e ressignificando as suas práticas, mostrou importantes resultados. Assim, os docentes puderam refletir, discutir e compreender a proposta do trabalho colaborativo e, por fim, estabelecer uma parceria no planejamento e nas práticas pedagógicas da professora especialista e dos professores dos demais componentes curriculares. Considero esse estudo relevante para a minha pesquisa, pois ele traz em sua essência uma inquietação semelhante à minha, que é a importância do trabalho em conjunto. A

intervenção proposta e o levantamento de dados também se aproximam das ações pretendidas com a minha pesquisa.

A dimensão coletiva do trabalho docente é o tema da dissertação de Boy (2011), que investiga como as escolas municipais de Belo Horizonte e os seus docentes têm se organizado para atenderem as mudanças propostas pela rede municipal de educação, a partir da perspectiva coletiva e colaborativa. A pesquisa intitulada “Trabalho coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de educação de BH: concepções, permanência e rupturas” foi de cunho qualitativo e analisou a concepção dos docentes em relação ao trabalho coletivo, os momentos destinados a este modelo de trabalho e as possibilidades e as dificuldades no desenvolvimento do trabalho coletivo entre docentes. Esse estudo revela a importância e a necessidade de se organizar espaços destinados para o trabalho coletivo, pois foi explicitado pelos docentes, das duas escolas pesquisadas, que eles entendem que o modelo de trabalho proposto pela rede municipal de educação está distante do que se consegue realizar. Além disso, outro resultado que a pesquisa traz é o entendimento dos participantes em relação à concepção do trabalho coletivo. Os professores percebem esse modelo de trabalho como: divisão de poder, participação na gestão, criação de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha do saber, troca de experiências e formação democrática do aluno.

A tese “O trabalho coletivo da formação de professores: interações e saberes docentes compartilhados”, de Santos (2015), trata das interações de um grupo de professoras em uma disciplina do Curso Normal Habilitação em Anos Iniciais, em uma escola municipal de Pelotas. Essas interações, decorrentes da ação docente, foram analisadas com a perspectiva do trabalho coletivo, e os resultados encontrados revelam que as relações estabelecidas entre as docentes foram permeadas por ações colaborativas, exercício de escuta, trocas de afeto, experiências, aprendizagens e produções de saberes, impactando nas práticas pedagógicas das participantes. Os resultados estão relacionados ao espaço disponibilizado pela Coordenação Pedagógica para que o trabalho em grupo seja possível.

Outro estudo que trata da importância de espaços formativos para o trabalho coletivo é a dissertação de Moura (2010) “A construção de um grupo colaborativo de professores de química como espaço de formação continuada: desafios, percalços e conquistas”. Com vistas à promoção de reflexões e estudos, buscando o aumento

do nível de conhecimentos do grupo participante, a investigação apresentou resultados interessantes que reforçam a importância de um espaço para que os professores possam pensar e discutir coletivamente sobre suas práticas e formas de transformá-las.

Por fim, escolhi a dissertação de Kerber (2015) intitulada “Desafios e perspectivas para o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS”, que despertou o meu interesse porque trata do trabalho coletivo entre docentes no contexto do processo de implementação de uma proposta de reestruturação curricular, no caso a do Ensino Médio, no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo foi compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes ao trabalho coletivo durante as interações entre professores da disciplina Seminário Integrado (SI) e os demais professores de outros componentes curriculares. Para a coleta dos dados, foi utilizada entrevista individual com 18 professores e 9 membros das coordenações pedagógicas de escolas estaduais do Ensino Médio. A autora afirma que, com a análise dos resultados, não houve a conscientização da importância de um trabalho coletivo pelos professores dos outros componentes curriculares. Kerber (2015) acredita que este movimento, para modificar a cultura do trabalho individual para o trabalho coletivo, está intimamente ligado aos espaços proporcionados pelas escolas para que ele aconteça, e conclui que, sem uma formação específica para todos os professores, sobre como pode acontecer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, a realidade de um trabalho docente coletivo permanecerá distante da proposta pretendida por uma política pública.

Quadro 1 – Resumo Estado do Conhecimento

TÍTULO	AUTOR	DISSERTAÇÃO / TESE	UNIVERSIDADE
Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo: uma proposta de motivação docente.	Antunes (2012)	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades especiais.	Martinelli (2016)	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Trabalho coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de educação de BH: concepções, permanência e rupturas.	Boy (2011)	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
O trabalho coletivo da formação de professores: interações e saberes docentes compartilhados.	Santos (2015)	Tese	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
A construção de um grupo colaborativo de professores de química como espaço de formação continuada: desafios, percalços e conquistas.	Moura (2010)	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Desafios e perspectivas para o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.	Kerber (2015)	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao realizar o levantamento de teses e dissertações sobre o tema da minha investigação, e após escolher os seis estudos descritos acima, percebi que o descritor trabalho coletivo é relacionado pelos pesquisadores com a colaboração e com o trabalho colaborativo, da mesma maneira como eu farei. No entanto, relacionarei o trabalho coletivo sob uma perspectiva mais abrangente, e o trabalho cooperativo e o trabalho colaborativo como suas possibilidades de efetivação. Essa explicação será apresentada no subcapítulo a seguir, destinado ao Referencial Teórico.

As pesquisas que compõem este subcapítulo – Estado do conhecimento – mostraram resultados que considero valiosos para a concepção desta pesquisa. São estudos que propuseram ações coletivas, cooperativas ou colaborativas, analisaram a importância de momentos formativos voltados especificamente para construções em grupo e destacaram o impacto deste movimento das coordenações pedagógicas nos resultados. Tais estudos revelam como a troca de saberes e a produção de conhecimento entre diversos profissionais potencializa a qualidade do resultado final e favorece o aumento da motivação pessoal e para o trabalho. Contudo, a pesquisa de Kerber (2015) é um exemplo a ser lembrado – aponta para a necessidade de uma formação específica sobre trabalho coletivo, pois essa conscientização não

poderá ser somente de responsabilidade dos professores, atendendo a um determinado perfil; a escola deve ser um espaço para a formação continuada de professores.

Dando sequência às contribuições dos autores, na seção a seguir apresentarei o referencial teórico desta pesquisa e intervenção através de autores que sustentam em seus estudos os conceitos: trabalho cooperativo, trabalho colaborativo, gestão estratégica e gestão compartilhada, planejamento participativo e currículo.

2.2 Referencial Teórico

A contemporaneidade apresenta uma carga expressiva de demandas tanto pessoais quanto profissionais. As responsabilidades postas diariamente, por vezes, atrapalham a nossa visão e abertura para a possibilidade de que um indivíduo pode influenciar o outro de maneira positiva e edificante, podendo esse processo ser potente quando tem a intenção de uma construção coletiva. No caso da escola, uma construção poderá acontecer por diversas mãos, que contribuirão com diferentes experiências, frutos da caminhada formativa – pessoal e/ou profissional – e docente de cada um. Nesse contexto, uma forma que torna possível a troca de saberes no ambiente profissional é a concepção do trabalho colaborativo/cooperativo. A escolha desses conceitos, cujas origens estão na colaboração e na cooperação, está intimamente relacionada à ideia da coletividade, proposta nas concepções da missão educativa marista, que é chão desta pesquisa e consequente intervenção.

O Projeto Educativo do Brasil Marista revela a crença da importância do pensamento *pelo* e *para* o coletivo. Logo na apresentação do documento é destacado que o Projeto “constitui-se em um *lócus* coletivo gerador de políticas práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais” (PEBM, 2010, p. 15, grifo da autora), o que denota a preocupação de ser orientador no alinhamento de conceitos e intencionalidades, e, simultaneamente, convida os educadores, estudantes, gestores e colaboradores à participação conjunta da educação marista. A consideração de que todos os sujeitos têm condições e repertório para contribuir com as diferentes concepções que sustentam a prática marista é entendida como construção coletiva.

A construção coletiva é um termo que está relacionado diretamente com a forma com que o currículo é concebido na Rede Marista, sendo, também, a essência da minha motivação e da intenção desta pesquisa. Além disso, cabe aqui retomar que o processo de reestruturação curricular da Rede será o espaço destinado para a intervenção. Portanto, tendo em vista o trabalho coletivo, a proposição de um estudo à luz dos conceitos trabalho colaborativo e trabalho cooperativo, revela-se um potente caminho para o possível desenvolvimento de uma cultura colaborativa e cooperativa dentro da escola.

A literatura que apresenta os estudos sobre o trabalho colaborativo/cooperativo na Educação, na sua grande maioria, reforça a relevância de diferenciar os termos colaboração e cooperação. Com a intenção de compreender as suas diferenças e aproximações, é fundamental a análise de cada um deles, como será realizado a seguir.

2.2.1 Trabalho cooperativo/colaborativo

O docente contemporâneo vive uma dicotomia: ao passo que está inserido em um mercado competitivo, reflexo de um mundo cada vez mais individualista, percebe a necessidade de resgatar valores, como o compartilhamento, o respeito mútuo e a solidariedade. Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p.7) provocam essa reflexão afirmando a importância de atividades colaborativas/cooperativas neste cenário em que o professor por vezes tem uma vida solitária (Thurler, 2001).

Gutiérrez (1984, 2003) e Maturana (1998) *apud* Damiani, Porto e Schlemmer (2009, p. 7) ilustram o trabalho colaborativo/cooperativo como “um modo de vida não hierárquico, centrado em relações de participação, confiança e coerência em relação aos demais seres humanos”.

Assim, para Damiani, Porto e Schlemmer,

o desenvolvimento de atividades nessa perspectiva exige respeito mútuo, aceitação e entendimento das diferentes vozes e dos diferentes contextos em que as pessoas estão inseridas – alguns competitivos excludentes, outros, integradores e colaborativos. A convivência em grupo pressupõe participação e compartilhamento de saberes e sentimentos, comportamentos muitas vezes difíceis de serem efetivados em espaços de trabalho ou aprendizagem (DAMIANI, PORTO E SCHLEMMER, 2009, p. 7-8).

A adoção de atitudes que priorizam a convivência em grupo é um movimento que necessita do significativo desapego de pensamentos e intenções pessoais, pois, retomando a introdução deste subcapítulo, o individualismo se destaca diante ao pensamento pelo coletivo, expondo os limites de uma sociedade que se pretende interligada, porém manifesta de maneira muito intensa a prevalência dos desejos e das vantagens individuais.

Para Costa (2008), colaboração e cooperação têm o mesmo prefixo “co”, o que denota uma ação coletiva, contudo, o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – significando operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto colaborar é derivado de *laborare* – significando trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista um determinado fim.

Avançando na proposição de Costa (2008), Damiani explicita que:

Na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215, grifo das autoras).

Outra perspectiva que contribui para o entendimento do conceito colaborativo/cooperativo é seguir na esteira das teorias de desenvolvimento humano de Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget, pelo viés de que o conhecimento acontece pela interação com o meio. Faço o registro de que se trata de uma apropriação muito inicial dos estudos de Vygotsky e Piaget destinados aos temas, porém, creio na relevância de considerarmos as suas contribuições para compreender o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo.

A palavra colaboração foi apresentada em traduções dos textos de Vygotsky (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2009, p. 11). O autor desenvolveu a teoria da mediação, que explica a relação do homem com o mundo, mediada por sistemas simbólicos. A linguagem, um destes signos, é mediadora da interação que se estabelece entre o indivíduo e o ambiente, assim “o desenvolvimento se caracteriza por um complexo dialógico” (VYGOTSKY, 1998, p. 137). Nesse caso, a interação com o meio externo será terra frutífera para o desenvolvimento do sistema cognitivo,

pois tudo que sabemos, aprendemos com a interferência de alguém e é, neste momento, que a ideia da colaboração emerge.

Damiani, Porto e Schlemmer (2010) reforçam que os estudos de Vygotsky apontam para o pensamento e para a aprendizagem como processos sociais, culturais e históricos, que para estudá-los deverá se levar em conta os processos interativos e colaborativos, e que a linguagem é importante na mediação deste desenvolvimento humano.

Essa interação, que possibilita a troca de experiências do sujeito com o meio e do sujeito com outro sujeito, demonstra uma natureza colaborativa na construção do conhecimento na perspectiva vygotskyana. No entanto, para Piaget “as interações são definidas como ações se modificando umas às outras” (BONA e DREY, 2013, p. 2).

Sobre a indissociabilidade das ações, Bona e Drey entendem que:

Existem a interação entre o sujeito e os objetos, e a interação entre sujeito e outro sujeito. É desse modo que a relação entre ambos modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo, porque ocorre a assimilação de um ao outro e a acomodação do primeiro em relação ao segundo. Esse processo acontece em todo trabalho coletivo humano, pois cada relação social constitui uma totalidade nela mesma, capaz de criar características novas que transformam o indivíduo em sua estrutura mental (BONA e DREY, 2013, p. 2).

As autoras dão suporte à ideia de Piaget (1973), a qual sugere que por meio da interação surge uma totalidade constituída pelo conjunto de relações de uma mesma sociedade que forma “um sistema de interações modificando os sujeitos em sua própria estrutura” (BONA e DREY, 2013, p. 2). Assim, a interação entre sujeitos, e entre sujeito e objeto possibilita a construção coletiva do conhecimento humano.

Para Piaget (1973), as interações são constituídas de ações, e a cooperação revela-se um sistema de operações “no qual o aspecto social e o aspecto lógico são indissociáveis, tanto na forma quanto no conteúdo” (BONA e DREY, p. 3). Com isso, “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade as ações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 105). E, utilizando as palavras de Damiani, Porto e Schlemmer (2010), entende-se que para Piaget “a cooperação caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela

existência de regras autônomas de condutas fundamentadas no respeito mútuo” (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2010, p. 13).

Thurler (2006) aborda a cooperação entre professores e a importância de uma formação inicial voltada para esta prática.

As instituições de formação inicial podem fazer a escolha inversa; relegar a aprendizagem da cooperação à iniciativa dos indivíduos ou da formação contínua, correndo o risco de colocar em outros estabelecimentos, onde existe forte cooperação, professores pouco entusiasmados e pouco capazes de trocas sobre suas práticas, com dificuldade de trabalhar em equipe ou em rede (THURLER e PERRENOUD, 2006).

No entanto, Thurler e Perrenoud (2006) reforçam que a formação profissional para a cooperação é imprescindível na escola contemporânea, pois impacta na eficiência da ação educativa. O individualismo é figura dominante no ofício do professor, mas se insiste em dizer que a cooperação é algo natural. Os autores reforçam que entre o discurso e a prática existe um distanciamento significativo. “A cooperação é o resultado de uma longa evolução, marcada por numerosos problemas de comunicação, conflito de poder e de interesses” (THURLER e PERRENOUD, 2006).

Os autores complementam sobre a cooperação

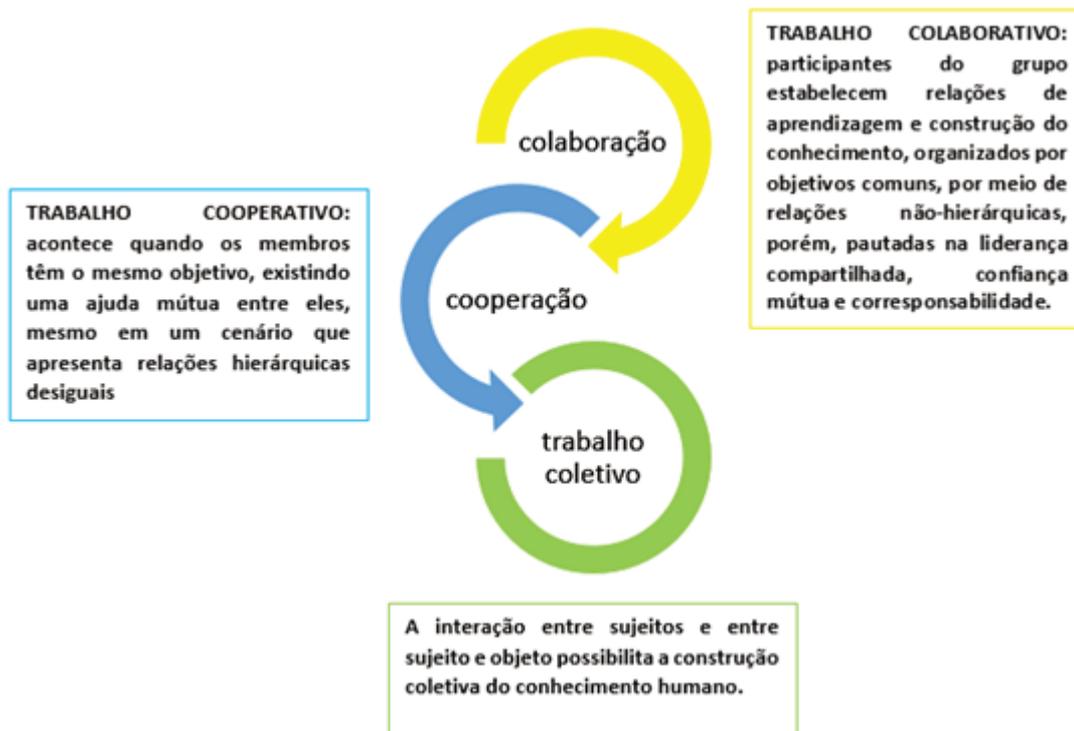
Ela só é possível pela vontade explícita e insistente de uma equipe de professores que busca orientar o essencial de sua trajetória rumo a um objetivo comum; que visa ao alargamento das competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos; que leva os sujeitos a se perceberem, enquanto indivíduos, como um elo importante do sistema, participando ativamente de seu desenvolvimento (THURLER e PERRENOUD, 2006).

Retomando o conceito de **colaboração**, fundamentado pelas obras de Vygotsky, assumo para esta pesquisa o conceito de **trabalho colaborativo** como um trabalho em que os participantes do grupo estabelecem relações de aprendizagem e construção do conhecimento, organizados por objetivos comuns, por meio de relações não hierárquicas, porém pautadas na liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade (DAMIANI, PORTO e SCHLEMMER, 2010, p. 11). Já para o conceito de **cooperação**, fundamentado pelas contribuições de Piaget, o conceito norteador para o **trabalho cooperativo** é o trabalho que acontece quando os membros têm o mesmo objetivo, existindo uma ajuda mútua entre eles, mesmo em um cenário que apresenta relações hierárquicas. Acrescento a esse

conceito a constatação de Piaget (1973) para a necessidade da cooperação no processo de expansão da perspectiva individual do sujeito para o pensamento coletivo. Nesse processo, o autor destaca o papel da cooperação para o desenvolvimento da objetividade, “ela é condição do verdadeiro pensamento, pois permite que o sujeito renuncie a seus interesses próprios para pensar em função da realidade social” (BONA e DREY, 2013, p. 3).

Para o sujeito, a cooperação exige um movimento mais complexo, pois necessita de reciprocidade, ao passo que, na colaboração, as ações podem ser realizadas isoladamente, garantindo a perspectiva particular mesmo no trabalho em grupo. Por isso, é preciso colaborar para, então, cooperar, e, por fim, promover a construção do conhecimento através da interação, como mostra o exemplo gráfico da Figura 5:

Figura 5 – Relação entre colaboração e cooperação na perspectiva do trabalho coletivo



Fonte: a autora (2018).

Para que o desenvolvimento de atividades colaborativas/cooperativas pelos docentes seja um movimento real, constitutivo de uma organização escolar, um

modelo de gestão que converse com esta perspectiva deverá ser adotado. Visando ampliar as possibilidades de ação, aproximando-as do contexto empírico desta pesquisa, apresentarei o conceito de gestão educacional, nas perspectivas da gestão compartilhada e da gestão estratégica, como uma possibilidade no campo da gestão educacional.

2.2.2 Gestão Educacional e suas perspectivas

Ao longo do tempo, a forma de organização educacional sofreu transformações. As demandas advindas da sociedade denotam à educação a ideia de processo histórico, sendo ela a responsável por uma “constituição de estratégias (materiais e discursivas) direcionadas para uma permanente reinvenção dos modos de socialização dos comportamentos e dos saberes de uma determinada sociedade” (VEIGA (2007) apud DRABACH e MOUSQUER, 2009). Assim, a visão de uma administração educacional cede lugar à concepção de uma gestão educacional com a finalidade de ressignificar a prática (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

Nesta esteira compreendida como uma mudança paradigmática, que tem por base a superação e não a negação ou rejeição de um paradigma, Lück (2015) entende que:

A intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista do que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos. Este é o caso da mudança da designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, de administração educacional para a de gestão educacional (LÜCK, 2015, p. 46-47).

Assim, a gestão educacional apresenta um sentido mais abrangente, sendo a sua lógica orientada pelo compromisso com a democracia. Essa gestão, com viés democrático e, também, participativo, está relacionada “ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas” (LÜCK, 2015, p. 44). Com isso, o compartilhar é uma ferramenta importante para a concepção de uma Educação para todos.

Nessa perspectiva, penso que a construção do conhecimento no contexto educacional é realizada por vários profissionais que atuam em diferentes instâncias.

Por isso, para que as intencionalidades propostas no projeto político-pedagógico da escola e afirmadas no currículo sejam contempladas, o alinhamento das ações deverá ser conhecido e validado pelos diferentes segmentos integrantes do processo. A gestão estratégica, aliada à gestão compartilhada, resulta em um modelo de gestão que tem potencial para referendar a importância da responsabilidade de todos os partícipes. Cabe aqui registrar que o termo trabalho compartilhado será apoiado no conceito de gestão compartilhada, que, no entanto, estará colado à ação dedicada aos gestores e docentes.

2.2.3 Gestão Estratégica e Compartilhada

Entende-se como gestão estratégica um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização (ESTEVÃO, 1998, p.5). O contexto educacional atual evidencia transformações organizacionais ao longo do tempo e passa por mudanças nas práticas pedagógicas e em suas concepções orientadoras. Nesse cenário, a gestão estratégica emerge como um modelo de gestão que objetiva a eficácia na organização e execução dos processos educacionais, a fim de garantir que as ambições, os fins e os objetivos de cada instituição de ensino sejam contemplados.

Na escola, o projeto educativo é o documento que contém os aspectos estratégicos, que evidenciam o propósito da instituição, sendo um instrumento institucional de organização e de gestão. Contudo, o projeto educativo deverá resultar de “um processo participativo e negociado entre os diferentes actores” (ESTEVÃO, 1998, p. 20). Para esse autor, a finalidade estratégica presente no projeto educativo é

sobre um futuro que se ambiciona construir, procurando reflectir deste modo uma dinâmica essencialmente política, globalizante e flexível. Ou seja, a construção do projecto educativo vai reclamar uma outra lógica, que não coincide propriamente com a lógica da racionalidade técnica da gestão estratégica stricto sensu, mas que apela à multireferencialidade, a critérios de natureza política e democrática (ESTEVÃO, 1998, p. 20).

Os esforços previstos por gestores e educadores no planejamento e na ação estratégica carregam o propósito coletivo, que é a educação. Souza (2001) afirma que educar pessoas, um objetivo definido e compartilhado pelos atores educacionais, bem como a contribuição de cada participante nesse processo, são

referências que diferenciam a gestão na escola da gestão de outros espaços sociais e administrativos. Assim, destaco a gestão compartilhada como um modelo de gestão que vem ganhando espaço em diferentes ambientes profissionais, colaborando para atender as necessidades de uma sociedade que vislumbra ser mais conectada, em tempos de uma realidade com sujeitos e ações mais interdependentes. Na escola, existe um movimento para que o compartilhamento de funções e responsabilidades seja instituído em sua gestão. Contudo, é relevante a lembrança de que a gestão no âmbito escolar carrega especificidades, as quais foram e permanecem sendo fundamentais para o entendimento dos propósitos das instituições de ensino e de como elas se constituem.

O Projeto Educativo do Brasil Marista manifesta a escolha da gestão compartilhada para a Rede Marista com a intenção de orientar, aliada à gestão estratégica os aspectos políticos, pedagógicos e pastorais.

Na página 71, o documento mostra que:

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa (UMBRASIL, 2010, p. 71).

Na atualidade, o mercado profissional é competitivo e individualista e, na escola, bem como nos seus setores de gestão, não é diferente. Lück (2015, p. 93) reforça a existência do isolamento assumido pelos professores em nome da sua autonomia didática. Como consequência desse posicionamento está a preocupação em aproximar o seu trabalho com o dos demais professores e em se envolver com outras questões da escola. Por vezes, além da batalha por um espaço ou pelo poder, a demanda de trabalho dificulta o olhar gestor e o olhar docente para a importância do trabalho compartilhado na efetividade de suas ações. No entanto, ceder lugar, em uma realidade com inúmeras responsabilidades, para escutar, conhecer, dialogar, colaborar e cooperar é um exercício que precisa certa disponibilidade para considerar o pensamento do outro e necessita o desenvolvimento para descentrar e mudar a sua perspectiva (BONA e DREY, 2010).

O trabalho de cada pessoa tem forte contribuição social, sendo uma maneira de firmar a sua identidade como cidadão. No livro *Gestão Educacional, uma questão*

paradigmática, Heloísa Lück apresenta alguns pressupostos que sustentam esta transição.

- a) o ser humano é um ser social e só se desenvolve, plenamente, a partir de sua interação produtiva com as demais pessoas;
- b) a educação é um processo interativo-social orientado para a formação de pessoas como seres sociais;
- c) a educação é um processo marcado pela complexidade, por envolver inúmeras dimensões, demandando ação conjunta e articulada;
- d) a complexidade educacional demanda organizações escolares bem articuladas mediante ação conjunta e colaborativa;
- e) pessoas atuam de maneira mais feliz e produtiva, e realizam o seu potencial, quando o fazem de maneira colaborativa, pela troca e compartilhamento;
- f) o acolhimento e aproveitamento da pluralidade e diversidade são condições de desenvolvimento pessoal das organizações;
- g) uma sociedade democrática se realiza a partir de responsabilidade e práticas de construção conjunta;
- h) problemas globais e complexos demandam ação conjunta e articulada de pessoas com pluralidade de perspectivas.

Os elementos elencados pela autora estimulam que eu traga à tona lembranças das minhas experiências relacionadas ao trabalho em equipe. As vivências mais significativas foram as do esporte, porém, em diversos momentos na vida escolar, na presença de colegas, amigos e familiares, reforcei a ideia de como é importante dividir as responsabilidades com o outro. A referência que faço a isso não é sobre transferência de responsabilidade, mas, sim, sobre a corresponsabilidade; quando nos sentimos pertencentes a algo, nos sentimos responsáveis pelos processos e pelas mudanças.

A democratização dos processos de gestão da escola, estabelecida na Constituição Nacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação, acentua a necessidade da ação coletiva e compartilhada (LÜCK, 2015, p. 96). O “espírito de equipe”, tão reforçado no contexto esportivo, é fundamental para que os processos democráticos na escola sejam desenvolvidos. Esta gestão democrática, ao promover espaços para que a

concepção político-pedagógica do planejamento na escola seja balizada pela participação de todos os atores educacionais, pode ser um caminho para tangenciar a limitação imposta legalmente que vincula a noção de gestão democrática somente à educação pública. Um modelo de planejamento que favorece as possibilidades de ações compartilhadas na esfera escolar é o planejamento participativo. Neste estudo, não pretendo ter como foco de análise a participação no planejamento da escola, mas acredito que este será um conceito que fundamenta a concepção da construção coletiva do currículo quando se busca a participação de todos os envolvidos. Assim, a seguir, trago no corpo deste projeto o conceito do planejamento participativo e as possíveis aproximações com o coletivo, bem como o engajamento e a valorização dos profissionais que farão parte deste processo.

2.2.4 Planejamento Participativo

O planejamento participativo acolhe a participação como ação fundamental na área do planejamento. Porém, essa participação não é realizada de maneira a estimular que as pessoas participem simplesmente com suas sugestões. A participação, nesse modelo de planejamento, tem como finalidade desenvolver ferramentas para que os indivíduos envolvidos no processo tenham condições para intervir na realidade.

Gandin (2001) ressalta que o planejamento participativo se alinha a outras correntes desta esfera, como, por exemplo, o planejamento estratégico, que será abordado na contextualização do campo empírico a ser pesquisado. Com características bem definidas, o planejamento participativo apresenta seus conceitos, modelos, técnicas e instrumentos, que o difere dos demais. O autor apresenta os seguintes pontos que fundamentam esse modelo.

- a) Visa contribuir para a construção da realidade social: desenvolvido para instituições, grupo e movimentos sem a intenção de atingir maior lucro. O planejamento participativo busca contribuir na construção das pessoas e das estruturas sociais.
- b) Compreende que a participação não é algo real em nossas sociedades e isso é consequência de uma organização estrutural injusta.
- c) Propõe que as instituições, grupos, movimentos, governos e seus órgãos sejam meios para a busca de fins sociais maiores.

d) Favorece o uso de processos científicos e ideológicos, apoiados em seus conceitos, modelos, técnicas e instrumentos, para organizar a participação na intenção de intervir na realidade.

O engajamento é fundamental para a gestão participativa. Um modelo de gestão bastante abordado por Lück (2013, p. 49) afirma que “a clareza dos objetivos, a orientação por princípios e a compreensão de suas implicações quanto à ação, tornam a participação mais efetiva e competente”. A ideia de gestão maximiza os processos administrativos, o que não a distancia da ideia de planejamento, pois um contempla o outro, sendo o conceito de participação uma das ligações entre eles. Os valores como a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso são orientadores para a participação no contexto educacional, com a intenção de assegurar seu caráter social e pedagógico.

O compromisso com o coletivo é princípio fundamental da gestão participativa. Para Lück (2013, p. 44):

Participar implica em compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção, de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

Thurler (2001) define o ambiente escolar como uma organização aprendente. Através de formas de interação e de cooperação, professores suscetíveis a favorecer a prática reflexiva e a estimular sinergias entre desenvolvimento pessoal e trabalho coletivo, ampliam sua capacidade de enfrentarem a complexidade de seu campo de trabalho. Com isso, a escola participativa favorece o intercâmbio de conhecimentos, com uma avaliação constante de sua prática e do impacto que ela tem no seu contexto educacional. Além da afinidade estabelecida com as intenções da escola, o processo de construção coletiva e participativa deverá ser estimulado e priorizado durante o percurso. Assim, o sentimento de pertencimento aflora no educador e, por consequência, no grupo, estabelecendo um natural engajamento dos envolvidos que, segundo Lück (2013, p. 47), “representa o nível mais pleno de participação”.

Essa construção coletiva pode ser realizada através da concepção do currículo. Os posicionamentos e as intencionalidades explícitas e registradas nesse documento norteador, recebem os olhares e, principalmente, necessitam das

diferentes mãos para que este seja posto em prática. A seguir, abordarei o conceito do Currículo.

2.2.5 O Currículo

Na tentativa de encontrar um conceito para definir currículo, percebi que são diversas as nuances que constroem a sua concepção. Em uma concepção simplificada, currículo é a organização dos conteúdos a serem contemplados por educadores e aprendidos por estudantes. Mas, quando aprofundo os conhecimentos acerca de como ele é concebido, me deparo com o currículo como sistema complexo e aberto, que não engloba toda a realidade educacional, mas estabelece ideologias, intencionalidades e valores.

Sob uma perspectiva bastante inicial, o currículo pode representar a organização de conteúdos com o objetivo de articular o ensinar e o aprender, evitando uma aprendizagem fragmentada. Tal perspectiva, no entanto, reforça o distanciamento entre seus componentes no instante em que as matérias são apresentadas e desenvolvidas de maneira separada. Essa forma técnica de pensar o currículo reforça que, nos dias de hoje, não há mais espaço para reduzi-lo.

Para Sacristán, o currículo “não é apenas um conceito *teórico*, útil para explicar este mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9, grifo do autor). Quando pensamos na sua potencialidade reguladora, o currículo afirma a sua função política, que direciona a formação dos estudantes de acordo com o posicionamento institucional no qual ele foi estruturado.

O Projeto Educativo do Brasil Marista afirma que o currículo não é isento de interesses e intenções.

É um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes. É também espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação, afastamento e entrelaçamento, no qual se produzem e reproduzem conhecimentos, valores, significados, negociações, acomodações, contestações, resistências, uma pluralidade de linguagens e objetivos (PEBM, 2010, p. 60).

Desta maneira, como aponta o PEBM, que denota como a Rede Marista compreende o currículo, é revelado um espaço para criação de identidades. Nessa

perspectiva, Silva (2001) afirma em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2001, p. 15) e aposta na grande influência de que o currículo infere na formação das pessoas, podendo, até, modificá-las. O autor desdobra as possibilidades das concepções do currículo ao longo dos tempos, com a análise de teorias que deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, sendo o norte para cada currículo o ideal de cidadão que a sociedade deseja.

O currículo carrega com ele identidades. Para Silva,

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2001, p. 15).

Essa identidade relatada pelo autor faz sentido quando o educador marista se debruça nos estudos da Matriz Curricular. No seu texto de apresentação, ela estabelece ser um documento com diretrizes que:

Organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltando que não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo (MCEBBM, 2016, p.8).

Com isso, deixa claro que a concepção do currículo tem intencionalidades e sugere percursos para que a identidade Marista seja preservada e multiplicada nos diferentes espaços onde ela deve ser presente. O que reforça a ideia dos autores Moreira e Silva (2001), no que diz respeito ao currículo, de ter “uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. No entanto, na tentativa de identificar quem “dá a vida” ao currículo, os gestores e os professores surgem como grandes responsáveis pela sua gestação e concepção. Assim, atribui-se a estes educadores um papel importante na articulação do que a instituição de ensino, da qual eles são pertencentes, pretende com a sua ideologia, com as expectativas latentes da sociedade que ela atende. Desta forma, avançando na ideia que relaciona a relevância do pensar e do fazer dos educadores, Giroux e McLaren (2001) intensificam a necessidade da preparação dos professores

para serem competentes nessa construção. Os autores problematizam diferentes aspectos da responsabilidade do professor para fazer um currículo que forme, sem tendencionismo, um cidadão crítico, politizado e que compreenda as diferentes formas de produzir culturas.

O professor carrega consigo experiências e valores que influenciam, inevitavelmente, o seu fazer pedagógico. Preocupado com essa influência, poderá transpor às necessidades da sociedade que Giroux e McLaren (2001, p. 146) propõem: “uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às expectativas que tais alunos trazem para as escolas” e reforçam que essa pedagogia não deve ser tratada de forma particularizada, pois “é somente começando por essas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural”.

Recapitulando o que entendo como necessidade da sociedade atual, dentre uma diversidade significativa de demandas, volto ao início deste grande capítulo. Afirmo que estamos vivendo uma época em que a competição se destaca e ofusca atitudes e pensamentos mais voltados ao coletivo – que valoriza as diferentes experiências e as diversas perspectivas de leitura do mundo. Envolta nessa reflexão, é impossível descolar as atitudes que estabelecemos na vida cotidiana das atitudes relacionadas a qualquer prática profissional, como, por exemplo, esta que estou disposta a analisar e refletir, que é a construção e a aplicação do currículo escolar. Se existe o desejo de uma sociedade mais interligada e interdependente, entendo que somente dessa maneira o currículo poderá ser pensado, aplicado e, nos dias atuais, ressignificado. Silva (2001, p. 150) reforça que “o currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade”, contudo, ele não somente carrega a história e a intencionalidade para quem o foi pensado, mas, também, para quem o pensa.

Buscando aprofundar as orientações conceituais voltadas à concepção do currículo e, também, aos sujeitos participantes dessa construção, apresentarei os referenciais documentais que, igualmente ao referencial teórico, serão fundamentais para justificar e contextualizar este estudo, bem como ser suporte para possibilidades analíticas.

2.3 Referencial Documental

Com o objetivo de consolidar a Rede Marista de Educação Básica, foi elaborado pela União Marista do Brasil (UMBRASIL) um projeto-político-pedagógico-pastoral para as escolas intitulado *Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica*. O documento é uma produção coletiva “tendo sido escrito a muitas mãos, mentes e corações” (PEBM, 2010, p. 11) e apoia a construção de uma unidade ao processo educativo das escolas maristas, ao passo que respeita e comporta a realidade de cada espaço.

O Projeto é fundamentado nos documentos do Instituto Marista, nos Estatutos das Mantenedoras e na legislação relativa à Educação Básica brasileira e é referencial para os processos educativos, para a estrutura organizacional e para a gestão das escolas. Ele também é “orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático pedagógico, pois se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação marista” (PBEM, 2010, p 15).

Além das apresentações e suas contextualizações, o documento é organizado em grandes blocos. Eles descrevem as quatro dimensões que norteiam a sua proposta.

1. Dimensão contextual – contextos e trajetórias do Instituto Marista: legado do fundador do Instituto Marista, São Marcelino Champagnat. Brasilidade/Internacionalidade.
2. Dimensão conceitual – delineamentos e posicionamentos: teorias, Currículo, Cultura e Sujeitos, Escola como Espaço-tempo.
3. Dimensão operacional – as políticas institucionais nas ações: opções e ações político, pedagógico e pastoral, ofícios, organização e dinâmica de Escola e de Currículo.
4. Dimensão avaliativa – processos, diálogos e contextos: insumos, produtos e resultados, avaliação e formação continuada.

Essas dimensões são interdependentes e a inter-relação delas serve de estrutura para que o Projeto Educativo do Brasil Marista tenha condições de cumprir suas finalidades e materializar os seus princípios educativo-evangelizadores. Contudo, mesmo entendendo que a realização do projeto acontece de maneira

complementar e espiralada, gostaria de destacar excertos que acredito serem fundamentais para que esse documento suporte a minha investigação.

2.3.1 Sujeitos da educação marista

O Projeto apresenta o Sujeito da educação marista como uma pessoa inteira e integrada à luz de uma busca contemporânea de uma sociedade e de um mundo onde ela seja capaz de “compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais” (PEBM, 2010, p. 55). Nessa perspectiva, os Sujeitos se constituem por diversas experiências, histórias de vida e visões de mundo, por meio de trocas com o meio e com o outro, e “trazem em suas histórias concepções, ideias, valores e significados construídos em amplos e diferentes universos socioculturais” (PEBM, 2010, p. 56).

O Projeto Educativo do Brasil Marista posiciona-se em relação à concepção do indivíduo neste contexto:

O sujeito não é. Torna-se o que é nas tramas das relações de poder, nas relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir (PEBM, 2010, p. 56).

A concepção assumida é que os Sujeitos da educação marista são inteiros, diversos e diferentes, que se relacionam com o mundo, com os conhecimentos e com os saberes a partir de sua inteireza e sua singularidade (PEBM, 2010). Assim, neste cenário, o recorte que faço em relação ao papel dos educadores é a sua importância na construção coletiva, colaborando com seus conhecimentos e experiências e, ao mesmo tempo, aprendendo com o outro, com a possibilidade de também operar com o outro em prol de um objetivo comum.

2.3.2 Ofício dos educadores maristas

2.3.2.1 Professores

O Projeto Educativo do Brasil Marista atribui como ofício dos professores buscar uma prática educativa de qualidade e deposita na articulação de seus conhecimentos e experiências a possibilidade desta efetivação (PEBM, 2010, p. 75). Este repertório está em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício de sua docência.

O ofício deste profissional está em:

Educar e evangelizar a partir dos princípios e valores maristas.
 Fazer a transposição dos projetos institucionais do Brasil Marista, da Província Marista e da escola marista para a ação docente.
 Ser sujeito construtor do currículo da escola, de sua dinâmica e de sua avaliação, a partir de critérios socialmente relevantes à formação do estudante.
 Planejar os processos curriculares e os processos de ensino-aprendizagem e mediar a construção do conhecimento dos estudantes, tanto na perspectiva individual como de grupo.
 Pesquisar e produzir conhecimentos relevantes ao desenvolvimento de sua carreira e à qualificação da educação e da escola.
 Buscar fundamentação teórica e pedagógica relativa à sua área de conhecimento e componente curricular, de modo a atualizar-se continuamente para o exercício de seu ofício.
 Desenvolver metodologias e técnicas didáticas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem e coerentes com o Projeto e as matrizes curriculares do Brasil Marista.
 Participar da gestão de processos pedagógicos e da elaboração do projeto pedagógico da escola.
 Acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes.
 Utilizar linguagens, mídias e tecnologias adequadas ao processo de construção de conhecimento do estudante.
 Zelar pela imagem e pela marca institucionais (PEBM, 2010, p. 76).

Ao analisar esse ofício, entendo que os professores são convidados a assumir responsabilidades a fim de garantirem que os princípios, os valores e as intencionalidades maristas sejam difundidos na sua verdade. Igualmente, percebo que a busca constante pelo aprimoramento pessoal e acadêmico é priorizada, o que reforça a concepção de que o professor é um agente cultural.

Praticante de pedagogias culturais, pois assume a responsabilidade pela diversidade de temáticas do cotidiano, abordadas na escola, problematizando e ampliando os currículos oficiais, criando teias de significados, percebendo-se como autor e agente do currículo (PEBM, 2010, p. 75).

2.3.3 Gestão Estratégica e Compartilhada

O modelo de gestão adotada pela Rede Marista de Educação Básica considera a interdependência dos aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos e pastorais. Portanto, a escolha dos modelos de gestão estratégica e de gestão compartilhada suprem as necessidades destas especificidades.

Cabe aqui registrar que os dois modelos escolhidos pela Rede se efetivam em muitas ações que serão apresentadas e analisadas ao longo da dissertação. Por isso, mereceram destaque no corpo teórico e serão constantemente revistos ao longo da proposição e da efetivação deste estudo. Também, servem de apoio para compreender as características, os limites e as possibilidades para a minha investigação e intervenção.

A gestão estratégica abrange os aspectos administrativos e financeiros e é balizadora para as ações e para os encaminhamentos institucionais. Um exemplo é o próprio projeto de reestruturação marista, criado para atender uma demanda apresentada pela Província Marista para a Rede, relacionada às diretrizes estratégicas pautadas na sustentabilidade, no crescimento (financeiro, social e ambiental) e na inovação. Aliada a esse modelo, a gestão compartilhada toma conta dos aspectos políticos, pedagógicos e pastorais.

Para a Rede Marista, a concepção de gestão compartilhada

promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa (PEBM, 2010, p. 71).

Nesse recorte, percebo, mais uma vez, a intenção da Rede em oportunizar espaços de construção coletiva, locais onde os sujeitos têm a possibilidade de ser e se sentir pertencentes ao processo, seja colaborando, seja bebendo de um sentimento de cooperação no trabalho em conjunto.

A gestão estratégica e compartilhada tem como foco “cumprir a missão, a visão e os objetivos institucionais” (PEBM, 2010, p. 72) e busca garantir aspectos como a identidade da missão marista, a qualidade educacional e o respeito às necessidades das escolas e de todos os sujeitos que dela fazem parte. Cabe registrar que o Projeto Educativo do Brasil Marista trata as suas concepções para a gestão estratégica e para a gestão compartilhada de maneira sucinta, orientando o

leitor para compreendê-las como complementares, conforme foi desdobrado neste texto.

2.3.4 Currículo Marista

Nesta seção, a intenção não é de dissertar sobre como o documento mostra o seu posicionamento em relação ao conceito do currículo, visto que este teve vários aspectos abordados no capítulo destinado ao referencial teórico, bem como a sua relação com a reestruturação curricular marista, que, igualmente, foi desdobrada no capítulo que apresenta o campo empírico da minha investigação. Contudo, entendo que trazer a ideia da concepção que o Projeto carrega, demonstra a relevância do conceito no aprofundamento do tema e das possibilidades de reflexão.

A educação marista concebe o currículo como “um espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos do *espaçotempo* da escola” (PEBM, 2010, p. 59, grifo do documento). Esse acolhimento da diversidade, que caracteriza o conjunto de atores que constroem o currículo, possibilita que todos tenham espaço para contribuir, pois “a construção do currículo é um processo coletivo. Ou seja, ele não é construído *para*, mas *pelos* diversos sujeitos que compõem o processo” (PEBM, 201, p. 59, grifo do documento).

O currículo é construído coletivamente, com intencionalidades e “inclui e organiza as experiências educativas sob responsabilidade da escola e de seus sujeitos” (PEBM, 2010, p. 60). A organização e a dinâmica da escola e do currículo serão definidas pela aplicação legislativa da Educação Básica, pelo modelo de gestão adotado pela Rede Marista e pelas ações dos atores participantes do processo.

A proposta de um currículo integrado reconhece a contribuição e o conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, questionando a autossuficiência e o isolamento de cada um. Com isso, faz-se indispensável uma produção de conhecimentos interdisciplinar e contextualizada por formas de organização e dinamização, que serão aplicadas através do uso de metodologias curriculares adequadas ao processo escolhido. E, para que a elaboração de maneira conjunta seja possível, outro documento surgiu para ser mais

um registro orientador da construção e da aplicabilidade do currículo: as Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista.

As Matrizes completam o referencial documental desta pesquisa. O documento foi uma construção coletiva de 15 professores de cada Província do Brasil Marista, escolhidos com base em seus desempenhos em um curso sobre os fundamentos das Matrizes Curriculares, organizado pela UMBRASIL. Elas contêm desdobramentos do Projeto Educativo do Brasil Marista que constituem um dos elementos das diretrizes curriculares da Educação Básica do Brasil Marista.

As Matrizes são artefatos orientadores e que problematizam os currículos praticados, as suas concepções, as tendências metodológicas e, também, os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento. As Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista (2016, p. 8)

são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. As Matrizes, organizadas por área do conhecimento, contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais nas unidades educativas do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares estão organizadas por áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e seus componentes curriculares. Esse documento carrega em seu corpo teórico o jeito marista de conceber a Educação Básica, referendado pelo projeto Educativo do Brasil Marista. Com isso, ele expõe em que contexto surge a necessidade de matrizes curriculares, quais as suas finalidades, seus elementos constituintes⁶ e de que maneira elas deverão ser concebidas.

Na Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista, a forma como o currículo é articulado está presente e, novamente, desejo destacar a forte intenção da Rede em estabelecer a organização de um currículo integrado e interdisciplinar, que “rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzem a complexidade das

⁶ São *Elementos Constituintes* das MCEBBM: área do conhecimento definida por seus eixos estruturantes e componentes curriculares, vinculados ao objeto de estudo específico e desdobrados pelos seus conteúdos nucleares. Cabe destacar o conceito de *conteúdos nucleares*, que versa sobre “a organização de um dado conjunto de conceitos, delimitados cultural, social e historicamente” (MCEBBM, 2016, p. 23).

relações existentes” (MCEBBM, 2016, p. 12). Essa possibilidade traduz uma rede de conhecimento, que aproxima e conecta saberes, experiências e ações.

Aqui, finalizo a escrita que apresenta, organiza e fundamenta as intenções desta proposta de pesquisa e intervenção. O capítulo a seguir é destinado para as escolhas metodológicas do estudo: a abordagem da pesquisa, o percurso metodológico – modelo de pesquisa, instrumentos de levantamento, coleta e análise de dados – e a proposta de intervenção.

3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Assim, para realizar um percurso metodológico adequado, que tem a intenção de responder o problema de pesquisa proposto, a escolha de uma abordagem qualitativa assegura que sejam contempladas as especificidades do contexto.

Para Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, na Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A natureza da abordagem qualitativa busca aprofundar-se nos significados das ações e relações humanas e, nesta pesquisa, buscou ir ao encontro da proposta de pesquisa e intervenção elaborada para conhecer, refletir e compreender como a atuação do educador dos Anos Iniciais, em relação à sua participação na construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista. Cabe aqui lembrar o que já foi registrado anteriormente, que a Província Marista Brasil Sul-Amazônia vive uma reestruturação curricular em rede, porém, uma característica que se destaca fortemente neste movimento é o resguardo da identidade de cada escola, que no escopo de seu planejamento estratégico construiu processos diferentes para atender a demanda. No entanto, será importante ressaltar que por este ser um estudo que respeitou o contexto do campo empírico, foram necessárias mudanças no percurso metodológico, previsto no projeto de pesquisa anteriormente. Esse percurso e seus desdobramentos serão apresentados no decorrer do capítulo.

O cenário apresentado na escola marista que foi estudada está encharcado de história, contextos sociais e perfis profissionais que, em conjunto, formam e caracterizam o campo empírico. Assim, o que difere o processo de reestruturação escolar entre as escolas é a sua realidade. E, respeitando este panorama, o método qualitativo Estudo de Caso permite que as características do objeto de estudo sejam preservadas.

Para Yin (2010, p.39-40):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

O Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado (STAKE, 1994). Logo, o *case* Reestruturação Curricular Marista, realizado no Colégio Marista, apresentou diversas fontes de evidências que foram características específicas da experiência vivenciada neste conjunto de circunstâncias, reforçando a ideia de que o método de pesquisa escolhido se diferencia dos demais por ser mais concreto e contextualizado.

Conforme o fluxograma (Figura 4), que mostra o posicionamento estratégico adotado pelo segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio, para a implementação da Reestruturação Curricular, são múltiplos os processos articulados desde as demandas deliberadas pela Gerência Educacional até o objetivo final, que vislumbra a construção coletiva do currículo. Contudo, a realidade vivida pelos gestores e docentes desse segmento é a percepção de possíveis lacunas no processo de engajamento dos educadores neste projeto que vive o colégio e a Rede.

Na intenção de responder o problema de pesquisa, revisito o questionamento **“Como a atuação do educador dos Anos Iniciais, no que diz respeito à sua participação nas proposições de construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista?”** e apresento os instrumentos necessários para aproximar-me dos dados neste estudo de caso.

3.1 Instrumentos de Coleta

O livro “Estudo de Caso: planejamento e métodos”, de Robert Yin (2005), aborda possíveis fontes de evidências e reforça os princípios importantes para a coleta dos dados.

- a. Várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas).
- b. Um banco de dados para o estudo de caso (reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso).

- c. Um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou). (YIN, 2005, p. 109).

Com base nesta proposta de condução, a investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada na qual existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Como resultado, conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular (Yin, 2010). Para a pesquisa e consequente intervenção que proponho, fiz a escolha das fontes de evidências – documentação, entrevista e observação participante – que, na sequência, serão apresentadas.

3.1.1 Documentação

Para Yin (2010), em um estudo de caso, a documentação é uma forma de informação que tem a importância de fortalecer a evidência de outras fontes ou, até mesmo, não corroborar com elas. A documentação organiza pontos fortes como, por exemplo, ter caráter estável, contemplar a exatidão de nomes, referências e detalhamento de eventos. Nessa perspectiva, acredito que a análise de documentos institucionais é fundamental para conhecer e compreender os passos que a Rede Marista planejou para implementar a Reestruturação Curricular em suas Unidades.

Alguns documentos da instituição foram importantes no processo de investigação. *O Projeto Educativo do Brasil Marista – Nosso Jeito de Conceber a Educação Básica* (PEBM) é um projeto-político-pedagógico-pastoral que foi elaborado na intenção de apoiar a construção de uma unidade ao processo educativo das escolas maristas. Esse documento contém as diretrizes pedagógicas e administrativas sugeridas pela Província Brasil Sul-Amazônia e abarca as dimensões do perfil do educador marista, suas funções e orientações para que ele tenha as condições adequadas para contribuir com a Missão, à luz do Carisma Marista.

Outros documentos que contribuíram com valiosas informações foram as *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* (MCEBBM), que referenciam a opção adotada para o currículo, fundamentado por elementos teórico-conceituais que mostram a forma com que a Rede concebe a Educação. O currículo é organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme foram descritas anteriormente, e cada área é contemplada com um livro contendo as matrizes dos

componentes curriculares que as compõem. Somadas aos conteúdos, as possíveis escolhas metodológicas também são garantidas nos documentos.

Tanto o PPBM quanto as MCEBBM foram documentos analisados, revisitados e referendados como recurso fundamental de evidências para a pesquisa e a intervenção proposta.

3.1.2 Entrevista

A entrevista foi outra fonte de evidência utilizada no processo de investigação. Para Gil (2008, p. 109), a entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Essa é uma forma de interação social que se caracteriza por uma conversa guiada, que possibilita certa fluidez em sua estruturação e condução (YIN, 2010, p. 133).

Por ser considerada uma técnica de coleta de dados adequada na composição de um estudo de caso, pois contempla eventos comportamentais e valoriza o conteúdo que os entrevistados têm para contribuir com a pesquisa, escolhi os seguintes níveis de estruturação: entrevista por pautas ou semiestruturada e entrevista estruturada.

A entrevista por pautas (GIL, 2008) ou semiestruturada (MINAYO, 2007) articula perguntas abertas e fechadas, tornando-se uma interessante escolha quando se pretende aprofundar os conhecimentos acerca do assunto, dando a devida importância à perspectiva do entrevistado, às suas experiências e aos seus *insights*, podendo até auxiliar na identificação de outras fontes de evidências, não previstas anteriormente pelo pesquisador (YIN, 2010, p. 135). Nessa lógica, entendo que esse tipo de entrevista abarcou a necessidade de conhecer e entender o processo de reestruturação curricular da Rede Marista e do Colégio, que foi o campo para a pesquisa, contemplando a experiência *in loco* das coordenadoras pedagógicas dos Anos Iniciais.

Já a entrevista estruturada tem uma relação fixa de perguntas que se aproxima de um formulário ou questionário. Possui características formais e não permite análise aprofundada dos fatos, mas possibilita a análise estatística dos dados (GIL, 2008; YIN, 2010). Essa forma de coleta de dados foi importante na contextualização do cenário, que serviu de base para a pesquisa e consequente

intervenção, porque apresentou o panorama quanto à percepção do educador referente às suas atribuições, ao seu engajamento e à sua importância na construção do currículo marista. Por compreender esta pesquisa dentro da dimensão da pesquisa aplicada, o que implica na necessária vinculação entre o projeto e a proposta de intervenção, é que esta já será apresentada no corpo da metodologia, de forma a reforçar a ligação orgânica entre esses elementos e o percurso entre o problema de pesquisa, a trajetória bibliográfica e teórica, os dados e suas análises e o que se pode propor a partir disso.

3.2 Cartografia como necessidade do acompanhamento do processo

No decorrer da pesquisa, outro método utilizado foi a Cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995), que busca acompanhar um processo de produção de dados. Para Kastrup (2007), o método cartográfico abarca a necessidade de “utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade” e “se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas”. Este método foi escolhido ao passo que a coleta de dados acontecia, pois percebi, ao analisar os insumos advindos dos questionários e entrevistas, a necessidade de reajustar a perspectiva desses dados. Assim, a partir disso, entendi que o estudo seria uma pesquisa e acompanhamento do processo de reestruturação curricular, valorizando a relevância do papel do professor como ator fundamental para a construção e ação do novo currículo proposto.

A cartografia foi compreendida por muito tempo como uma perspectiva, uma maneira de pensar, mas, não, como um método de pesquisa qualitativa (SOUZA, 2015). No livro “Pistas do Método da Cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009), os autores apresentaram pistas para dar consistência ao método, que busca demarcar o caminho percorrido a partir de indicações, que não são regras e definições de como se deve percorrer o caminho.

Daí a inversão do sentido tradicional de método – metá (finalidade) – hódos (caminho) – em que a pesquisa é definida como um caminho predeterminado pelas regras dadas a priori. Ao invés de metá-hódos (método), a cartografia propõe, enquanto uma atitude transgressora, um hódos-metá, um primado no caminhar em relação à meta. Assim, uma pista comporta necessariamente uma abertura à criação de outras pistas. Uma pista é uma oferta que não se fecha às singularidades e imprevisibilidades

do caminho, porque entende que cada caminho é singular. Desse modo, uma pista evoca a produção de conhecimento baseado menos na necessidade de produzir certezas e mais na necessidade de produzir confiança (SOUZA, 2015).

As pistas elencadas pelos autores Passos, Kastrup e Escóssia (2009) são referências que vão se adequando de acordo com o andamento de determinado estudo, o seu *hódos-metá*. Abaixo, de forma sucinta, as oito pistas que remetem umas às outras, evidenciando uma conexão, com o objetivo de desenvolver e coletivizar a experiência do cartógrafo.

- Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa e intervenção: a importância da prática, sabendo que toda pesquisa é uma forma de intervenção, pois o conhecimento é uma construção da realidade.
- Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo: os dados são construídos, pois o conhecimento surge da composição da realidade. Para que isso aconteça, é importante que o pesquisador tenha uma atenção flutuante, concentrada e aberta diante do processo que ele se propõe a conhecer.
- Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos: as etapas de investigação – coleta, análise e discussão de dados – não são separadas, elas se sucedem. O caráter processual da cartografia perpassa por todos os momentos, e o pesquisador vai a campo, onde as observações, conexões e sentimentos que surgem desse contato são fundamentais para o percurso da pesquisa.
- Pista 4 – Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia: os dispositivos são a visibilidade, a enunciação, a força e a subjetivação, e eles se manifestam no movimento-função de referência (mostra regularidades a partir da articulação entre repetição e variação), movimento-função de explicitação (busca tornar visíveis as linhas que participam do processo em questão) e movimento-função de transformação-produção (analisa as relações entre os elementos do campo, a forma como se transformam e produzem realidades).
- Pista 5 – O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica: teoria e prática são indissociáveis. O coletivo de forças são formas estáveis que dizem respeito a objetos e sujeitos e que possibilitam cruzamentos múltiplos, para se ir além do pensamento organizado em categorias pré-estabelecidas.

- Pista 6 – Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador: o pesquisador precisa deslocar seu ponto de vista sempre que necessário. Não há separação entre sujeito e objeto, e a descentralização do sujeito permite que se tenha mais liberdade para acompanhar o processo de maneira mais atenta.
- Pista 7 – Cartografar é habitar um território existencial: habitar um novo território significa ter receptividade e abertura para uma forma diferente de conhecer, e engajar-se afetivamente no/com o campo de pesquisa.
- Pista 8 – Por uma política de narratividade: praticar a escrita que se adequa e expressa os processos de mudanças.

As oito ideias foram norteadoras na construção de um plano de ação para o percurso da pesquisa que se deu frente ao desafio de acompanhar processos. A cartografia é um método de pesquisa não-convencional, no entanto, ele não descola o rigor na sua ação. Assim, aliado ao método qualitativo, estudo de caso, estruturei o percurso metodológico, que será apresentado na sequência.

3.3 O percurso metodológico

Na intenção de obter uma visão sistêmica da metodologia deste estudo, apresento o Quadro 2, que mostra o desenho do percurso metodológico, indicando quais as fontes de evidências e instrumentos necessários para produção de dados, com a finalidade de contemplar os objetivos almejados no estudo.

Quadro 2 – Percurso metodológico da pesquisa

Problema de pesquisa	Como a atuação do educador dos Anos Iniciais, no que diz respeito à sua participação nas proposições de construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista?	
	OBJETIVOS DA PESQUISA	PERCURSO METODOLÓGICO
Objetivo Geral	Pesquisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais em relação à sua participação na construção coletiva do currículo interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista.	Construção de uma pesquisa qualitativa definida como estudo de caso, com o propósito de produzir e analisar os dados que caracterizam o cenário de reestruturação curricular e que evidenciam as relações estabelecidas ao longo desse processo. Acompanhamento do processo de construção de dados por meio do método cartográfico.
Objetivos Específicos	Identificar as condições oferecidas aos professores, pela escola, que possibilitam a colaboração e a participação no processo de reestruturação curricular da Unidade.	Entrevista com Coordenação Pedagógica e professores realizada com base em instrumentos estruturados e semiestruturados, buscando as impressões, memórias e percursos institucionais e pessoais vinculados ao processo de reestruturação curricular.
	Identificar as ações de formação continuada para instrumentalizar o educador no processo de reestruturação curricular na Unidade.	Entrevista com Coordenação Pedagógica; pesquisa nos documentos institucionais.
	Pesquisar e definir os diferentes papéis do educador dos Anos Iniciais durante o processo de reestruturação curricular da Unidade.	Pesquisa apoiada no referencial teórico; pesquisa nos documentos institucionais.
	Analisar a percepção do educador sobre a	Questionário aplicado para 12

	sua compreensão, engajamento e atuação no trabalho compartilhado e participativo de construção e prática do currículo reestruturado na Unidade pesquisada.	professoras dos Anos Iniciais; diário de bordo tematizado da pesquisadora.
	Proposta de intervenção: evidenciar as possibilidades de um trabalho coletivo, na perspectiva cooperativa e colaborativa, e seus impactos na construção do currículo integrado; propor um mapa de processos para promover o trabalho coletivo entre professores, levando-se em conta as demandas específicas e individuais.	Investigação e acompanhamento do processo de planejamento, construção e aplicação de um trabalho da área de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o 1 ^a ano; análise dos dados advindos da entrevista com a coordenadora pedagógica; cartografia.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

3.4 Sujeitos da pesquisa

O segmento Anos Iniciais do Colégio tem em sua equipe uma diversidade no que diz respeito ao quadro docente. No ano de 2018, fez parte do grupo uma professora que completou 43 anos de casa, ao mesmo tempo que compunha o mesmo grupo professores no seu primeiro ano na Escola. Entre esses profissionais, estavam tantos outros com 20, 10, 5 anos de experiência. Acredito que esse cenário já apresenta uma possibilidade de trajetórias profissionais diferentes, formações acadêmicas diferentes e gerações com histórias de vidas diferentes; aqui está a riqueza da construção coletiva e, ao mesmo tempo, a possibilidade de alguma dificuldade no trabalho em equipe.

Os sujeitos da pesquisa são as educadoras atuantes no 1^o ano do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O grupo, no ano de 2018, era composto por uma coordenadora pedagógica, dez (10) professoras referências das turmas, responsáveis por contemplar os componentes curriculares de quatro áreas de conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Ensino Religioso, Geografia, História), Linguagens (Língua Portuguesa) e Matemática e, também, por quatro professoras especializadas nos componentes curriculares Educação Física

(1), Expressão Corporal (1), Língua Inglesa (1) e Música (1) – todas pertencentes à área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Cabe registrar que das 14 profissionais, número que totaliza o grupo, duas professoras entraram em licença maternidade um pouco antes do início da pesquisa. No lugar delas, para uma turma, o Colégio optou por chamar uma ex-professora, que no ano anterior solicitou o seu desligamento por motivos pessoais. Já para a outra turma, escolheu duplicar a carga horária de uma das professoras já pertencentes à série/ano. Outra situação relevante foi que uma professora atuante no grupo não participou do estudo, por minha opção, pois estava ausente no primeiro encontro. Assim, a pesquisa foi realizada com oito professoras titulares das turmas, uma professora titular substituta, três professoras especialistas e uma coordenadora pedagógica, totalizando 13 sujeitos.

Depois dos esclarecimentos e do convite que realizei para participarem do estudo, que obtive total aceitação, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está em anexo, para a leitura e assinatura das professoras e da coordenadora pedagógica. Finalizada essa etapa, registrei em meu diário de bordo quem seria o sujeito 1 (SJ1), o sujeito 2 (SJ2) até o sujeito 12 (SJ12). A ordem se deu pela forma aleatória que as educadoras sentaram na roda durante o primeiro encontro. A coordenadora pedagógica foi nomeada como CP, e o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada.

Os questionários aplicados com as professoras continham questões que garantiram um panorama sobre os temas reestruturação curricular marista, participação, trabalho coletivo, formação docente e demanda de trabalho. As perguntas abertas foram respondidas de maneira dissertativa e as perguntas fechadas foram por meio da escala Likert, com cinco itens. Essa escala foi criada em 1932, por Rensis Likert, como um método para medir, da forma mais fiel, a atitude das pessoas. Além disso, ela nos permite conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. Os itens tiveram a intenção de verificar o nível de concordância de uma afirmação, a frequência da atividade realizada, o nível de importância atribuída a uma determinada função e a avaliação.

O cenário das educadoras do 1º ano apresenta uma diversidade relevante em relação à formação inicial e aos caminhos percorridos pelos profissionais no desenvolvimento de habilidades e competências que garantiram a conquista de seu espaço dentro da escola. As escolhas formativas das educadoras impactam na sua

atuação direta com os estudantes, e, também, na composição dos grupos que elas fazem parte. Com isso, as diferentes experiências devem ser consideradas como potenciais ferramentas para a construção coletiva do currículo.

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos / Atuação	Tempo de escola	Formação Inicial	Pós-graduação
1 coordenadora pedagógica	1 a 5 anos: 1 coordenadora pedagógica e 8 professoras	Magistério / pedagogia: 1 coordenadora pedagógica e 9 professoras	Psicopedagogia institucional
9 professoras regentes de turma	5 a 10 anos: 3 professoras	Licenciatura plena em Educação Física: 2 professoras	Psicopedagogia
1 professora de Educação Física	27 anos: 1 professora	Licenciatura em Música: 1 professora	Alfabetização e letramento
1 professora de Expressão Corporal			Orientação educacional
1 professora de Música			Especialização e mestrado em ciências do movimento humano
			Dança e consciência corporal
			Estudos culturais
			Formador de formadores
			Complementação curricular em séries iniciais

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Das educadoras participantes da pesquisa, dez (a coordenadora pedagógica e nove professoras) são graduadas em Pedagogia, duas em Educação Física e uma em Música. As professoras têm especialização na área de atuação e uma participante concluiu o mestrado. O tempo de atuação do grupo na Instituição varia de 1 ano e 6 meses até 27 anos. E, em relação a carga horária, as oito educadoras referências das turmas estão na Instituição com 23 horas semanais, uma educadora com 28 horas semanais e duas educadoras com 30 horas semanais. Cabe salientar que as professoras com 28 e 30 horas são especializadas e dividem seu espaço de trabalho em dois segmentos: Educação Infantil e Anos Iniciais. Além disso, elas atuam em mais de uma série/ano por segmento, evidenciando a necessidade de uma organização para contemplar as demandas dos planejamentos das diversas

turmas, bem como a presença e participação nas reuniões pedagógicas específicas do ano/segmento.

O cenário descrito acima, referente à atuação compartilhada por algumas professoras, nos diferentes anos e níveis de ensino, somado às demandas que surgiram no decorrer dos encontros previstos para a pesquisa, foram situações que trouxeram a necessidade de adequações e mudanças, que serão apresentadas a seguir.

3.5 Mudanças necessárias no decorrer da pesquisa

Acredito na importância de contar uma breve história sobre o que era pretendido por mim e o que realmente aconteceu em relação aos encontros previstos para a pesquisa. O projeto deste estudo tinha como proposição uma intervenção com o objetivo de significar o trabalho realizado pelas participantes, por meio de quatro encontros, alocados nas reuniões pedagógicas. A necessidade foi dialogada com a coordenadora pedagógica, que autorizou o formato que apresentei. No entanto, no decorrer do período previsto, precisei reorganizar a proposta, aproximando a necessidade de tempo do grupo com a necessidade de tempo da pesquisa. Assim, quatro encontros passaram a ser três, bem como as ações previstas precisaram ser repensadas.

3.6 O desenho da pesquisa

A pretensão desta pesquisa foi mostrar e significar os resultados e os possíveis impactos do trabalho coletivo entre as professoras da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na perspectiva cooperativa e colaborativa. A escolha dessa área de conhecimento foi por ela contemplar as professoras regentes das turmas, que são responsáveis pelos componentes curriculares Língua Portuguesa e Arte, e os professores especializados de Educação Física, Expressão Corporal, Língua Inglesa e Música, todos pertencentes à área de Linguagens, buscando uma diversidade de práticas, olhares e experiências. O trabalho por área de conhecimento é nomeado de sequência didática e é a escolha metodológica do Colégio, proposta na Matriz Curricular de Educação Básica do Brasil Marista para conceber o novo currículo integrado, a fim de contemplar o

planejamento estratégico do Colégio para a reestruturação curricular do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o Brasil Marista, a sequência didática

estabelece conexão de processos, compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, que garante a organicidade do processo de ensino e de aprendizagem e gera produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros diversificados. A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetivos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações, componentes curriculares etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo, de maneira integrada, conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas (MCEBBM, p. 17, 2016).

Desta forma, a sequência didática possibilita uma conexão entre componentes curriculares da mesma área do conhecimento, sendo uma estratégia metodológica que aplica os princípios de interdisciplinaridade, da contextualização e da problematização na construção significativa de conhecimentos (UMBRASIL, 2010).

Norteados pela metodologia escolhida pelo Colégio, o acompanhamento do trabalho de área do conhecimento foi realizado em três encontros destinados ao planejamento. Os encontros foram alocados nas reuniões pedagógicas do segmento, destinadas ao planejamento por ano, com a duração de acordo com a previsão da demanda.

Além das proposições previstas, acompanhei as ações através de um diário de bordo tematizado, com registros das minhas observações acerca do papel de cada educador participante da pesquisa. Essa coleta de dados, durante os encontros, tiveram os seguintes temas, de acordo com o Quadro 4.

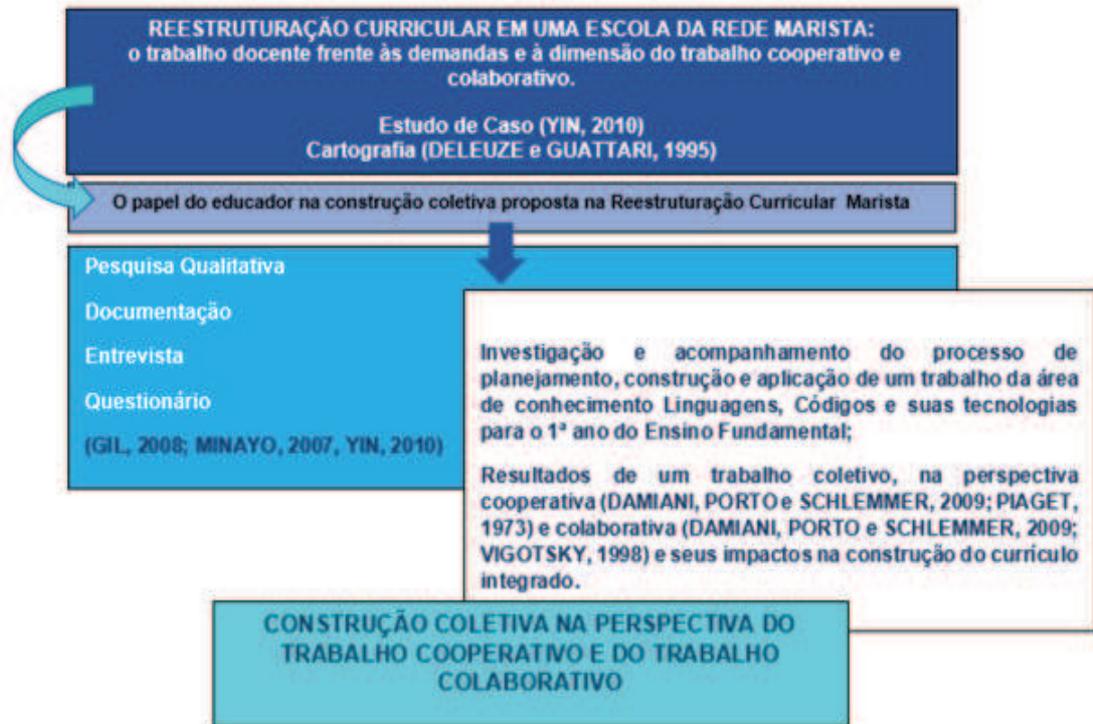
Para complementar a coleta de dados, ao final do acompanhamento, apliquei um questionário para as professoras e realizei uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica participante do estudo.

Quadro 4 – Temas dos encontros

Encontro	Ações	Tema
1	<p>Apresentação da proposta de pesquisa e intervenção para os participantes do estudo. Instrumentalização sobre o processo de reestruturação curricular marista no Colégio. Instrumentalização sobre os conceitos do trabalho cooperativo e do trabalho colaborativo. Início do planejamento por área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com a apresentação de cada componente curricular e seus conteúdos nucleares trabalhados no trimestre e a construção dos processos que envolvem a sequência didática. Os objetivos do encontro: o reconhecimento dos participantes enquanto grupo da área de Linguagens e a participação nesta fase do planejamento.</p>	<p>Sensibilização Engajamento Participação</p>
2	<p>Acompanhamento da continuidade do trabalho por área do conhecimento. O objetivo do encontro é analisar o trabalho coletivo das professoras, na perspectiva da participação no planejamento da sequência didática.</p>	<p>Colaboração e Cooperação</p>
3	<p>Avaliação de todo o processo de planejamento até a culminância do trabalho realizado. Objetivo do encontro: realizar a avaliação da atuação individual e coletiva, bem como de todo o processo vivenciado durante a construção do trabalho de área do conhecimento.</p>	<p>O papel do educador</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Figura 6 – Desenho da proposta de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Assim, a seguir, o próximo capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir os dados advindos do acompanhamento do trabalho por área do conhecimento desenvolvido pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio, por meio de questionários e dos apontamentos feitos por mim em meu diário de bordo tematizado, pela entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da mesma série/ano e pelo estudo dos documentos institucionais.

4 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MARISTA NOS ANOS INICIAIS: UMA CONSTRUÇÃO REALIZADA POR MUITAS MÃOS E POR DIFERENTES PERSPECTIVAS

Esta pesquisa pretende contribuir com a promoção da participação efetiva e de qualidade do educador na construção coletiva do currículo, revelando os seus diversos papéis para que o processo de reestruturação curricular da Rede Marista cumpra com as suas finalidades e concretize os princípios educativo-evangelizadores que preconiza (PEBM, 2010). A escola é o *espaçotempo* da educação marista. Para o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), as escolas têm a mesma missão e identidade e, entre suas configurações, elas são *espaçotempos* de investigação e produção do conhecimento e de formação continuada dos profissionais de educação. Estas são possibilidades que devem ser alargadas para todas as escolas, independente das redes de ensino, porque a escola é o lugar para a construção do saber e para a troca de conhecimentos. E, quando focaliza a atuação do professor, Thurler (2001) afirma que o estabelecimento escolar “é um lugar de construção de sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações”.

O desejo do projeto de reestruturação curricular é construir coletivamente o currículo dentro da Rede Marista, para que cada Unidade possa dar identidade ao seu documento de referência. Para que o alinhamento conceitual e pedagógico da Rede, bem como do Brasil Marista, permaneça estabelecido e reconhecido, é essencial que gestores e educadores conheçam e se reconheçam pertencentes a esse projeto.

O planejamento estratégico elaborado pela Gerência Educacional da Rede Marista sinaliza que cada Unidade deve implementar a reestruturação curricular de acordo com a suas especificidades, resguardando a identidade do local. Nessa perspectiva, os Anos Iniciais do Colégio analisado organizou espaços formativos sobre o tema. As proposições foram guiadas pelas orientações da Gerência Educacional, que elencou mudanças necessárias em diferentes dimensões.

Figura 7 – Dimensões de abordagem do projeto de Reestruturação Curricular Marista



Fonte: Gerência Educacional da Rede Marista.

O Colégio como espaço-tempo “se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas” (PEBM, 2010, p.53), o que destaca, dentro de uma multiplicidade que se concretiza na pluralidade cultural, a importância e a intencionalidade de entender e respeitar cada local e cada momento, levando-se em conta que todas as escolas têm a mesma missão e identidade marista.

A Escola analisada se constituiu como espaço-tempo para “a proposição de novos paradigmas curriculares”, pautada no processo de reestruturação curricular:

Analisar a escola marista sob a ótica dos cenários e teorizações contemporâneos implica em compreendê-la com *espaço-tempo* de educação, evangelização, de produção e circulação de culturas, de elaboração/reelaboração de saberes e conhecimentos e de produção de sujeitos pautados nos valores cristãos (PEBM, 2010, p.53).

Nesse contexto, então, tanto a abordagem metodológica quanto a abordagem avaliativa, se deram por proposições da Coordenação Pedagógica em conjunto com a Vice-Direção Educacional, que versaram em reuniões com os assessores de área do conhecimento da Gerência Educacional, em cursos EAD promovidos pela Gerência Educacional, em reuniões específicas com os assessores de área do

conhecimento do Colégio, no acompanhamento presencial das reuniões pedagógicas e do planejamento compartilhado de forma online e como pauta nas Jornadas Pedagógicas. Inicialmente, a demanda vinha da Rede Marista, mas, ao longo do processo, o Colégio articulou momentos com essa equipe ao passo que percebia as necessidades do grupo docente.

Para a coordenadora pedagógica (CP) entrevistada, os professores têm domínios conceituais diferentes do processo de reestruturação curricular marista. Essa percepção vem do seu acompanhamento dos grupos por ano, nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos, que possibilitam as trocas, as discussões e contribuições; movimentos que necessitam de embasamento teórico e conceitual. Contrapondo a afirmação da CP, quando questionado sobre o seu conhecimento e compreensão acerca do processo de reestruturação curricular marista – finalidades, materiais e dinamismo – o grupo do 1º ano, dos Anos Iniciais, participante da pesquisa, evidenciou que a maioria das professoras considera estar instrumentalizada para atuar na proposição educacional marista.

Quadro 5 – Questionário 1, primeiro encontro

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo e nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Conheço o processo de reestruturação curricular marista.	-	-	-	8	4
2. Conheço as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista referente ao(s) meu(s) componente(s) curricular(es) – finalidades, concepções e elementos constituintes.	-	-	1	6	5
3. Entendo a dinâmica de organização, planejamento e aplicação do trabalho, que aproxima os componentes curriculares, na área de conhecimento.	-	-	-	6	6

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Contudo, no decorrer dos encontros destinados ao planejamento do trabalho de área do conhecimento, uma das diversas ações previstas na reestruturação curricular, observei em meu diário de bordo uma aproximação com a percepção da coordenadora pedagógica. O conhecimento da estratégia metodológica escolhida foi revelado por algumas integrantes que, com segurança, indicavam os percursos a serem seguidos. Mesmo assim, percebi algumas dúvidas e estranhamentos, que por vezes conduziam as professoras a escolhas equivocadas. E, nesses momentos, após discussões, o posicionamento era buscar orientações com a coordenadora pedagógica em outro momento.

O desencontro das concepções da CP e das docentes, quanto ao domínio conceitual do processo, somado ao meu acompanhamento, indica a necessidade de uma reflexão, visando o alinhamento e a eficácia das estratégias escolhidas pela Instituição, para a instrumentalização e engajamento na proposta. Para a CP, um dos maiores desafios da sua função é tornar os documentos institucionais a crença dos professores. Isso revela a importância do encontro entre as intencionalidades da Instituição com a captação de profissionais abertos às suas concepções educacionais.

Na esteira do argumento, destaco o impacto da abordagem Perfil Profissional como um pilar importante no planejamento estratégico para a implementação do processo de reestruturação curricular na Escola analisada. Os documentos maristas apontam a relevância de contar com educadores afinados com a proposta, nas dimensões contextual, conceitual, operacional e avaliativa, apresentadas no Projeto Educativo do Brasil Marista. Essas dimensões que dinamizam e organizam o jeito marista de conceber a Educação Básica são transversais, sendo que uma dá sentido à outra. Um exemplo é o item da dimensão operacional, que aponta, entre outros, o ofício do professor: “fazer a transposição dos projetos institucionais do Brasil Marista, da Província Marista e da escola marista para a ação docente” (PEBM, 2010, p.76). Entende-se que o profissional deverá estar disposto e disponível para construir e colocar em prática o currículo da instituição. Um currículo com intencionalidades e que carrega identidades, pois ele é constituído do conhecimento que está envolvido naquilo que torna o indivíduo (SILVA, 2001).

A busca por profissionais com características potentes, para desenvolver o seu trabalho em consonância com a proposta institucional, é parte do escopo da implementação do processo de reestruturação curricular, conforme foi descrito

anteriormente. Conforme os registros internos da Gerência Educacional (2017), gentilmente cedidos para a pesquisa, a responsabilidade da escola com relação à formação docente alinhada às premissas da reestruturação são as seguintes:

- promover formações para os docentes no que diz respeito à implementação das matrizes curriculares (internas e com assessores de área);
- promover a participação de professores em Cursos de Extensão por nível de ensino e por área do conhecimento (Universidade e mantenedora);
- acompanhar docentes e serviços no processo de implantação da matriz curricular: avaliação por observação, *feedback* sistematizado e autoavaliação.

O cenário realçado pelas abordagens apresentadas conduz à continuidade do desdobramento dos dados levantados neste estudo, a fim de entender a sistematização dos processos da implementação referente à reestruturação curricular até a culminância do currículo integrado, desenvolvido pelas diferentes perspectivas dos educadores envolvidos. Aqui, cabe retomar a mobilização para a pesquisa: compreender as atuações de gestores e educadores, na construção coletiva proposta na reestruturação curricular marista, norteadas pelas concepções do trabalho cooperativo e do trabalho colaborativo. O papel do educador é o foco de análise, na intenção de conhecer como a sua participação interfere no processo estudado. Thurler (2001) destaca que o professor tem papel central em uma inovação educativa:

Eles postulam que *a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam ou fazem dela*, porque são eles que as aplicam junto aos seus alunos, e em uma maneira de conceber e de administrar cotidianamente situações de ensino-aprendizagem, as novas ideias provenientes da pesquisa, das escolas-piloto ou dos movimentos pedagógicos. A qualidade da transferência dependerá de sua compreensão das novas ideias, de sua adesão, mas também de sua capacidade e vontade de integrá-las *duradouramente* às suas práticas (THURLER, 2001, p. 13).

O entrelaçamento dos insumos advindos dos instrumentos de coleta, previstos na metodologia desta pesquisa, sinalizam uma transversalidade entre eles.

Para a organização da apresentação e análise, direcionarei os dados para os seguintes itens norteadores:

Quadro 6 – Organização da apresentação e análise dos dados

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MARISTA NOS ANOS INICIAIS: UMA CONSTRUÇÃO REALIZADA POR MUITAS MÃOS E POR DIFERENTES PERSPECTIVAS: subcapítulos	CONTEÚDOS APRESENTADOS
4.1 Ações de formação continuada e instrumentalização dos educadores para o processo de reestruturação curricular: o Colégio como espaço para formação docente	Ações de formação continuada e instrumentalização dos docentes para a implementação da reestruturação curricular.
4.2 O engajamento dos educadores envolvidos na proposta	As percepções relacionadas à compreensão, ao engajamento e à atuação no trabalho compartilhado e participativo de construção e prática do currículo.
4.3 O trabalho cooperativo e colaborativo	As condições oferecidas pelo Colégio para a realização de um trabalho coletivo, com vistas à cooperação, à colaboração e à participação dos educadores.
4.4 Os papéis do professor no processo de reestruturação curricular marista	Os diferentes papéis dos educadores na concepção da reestruturação curricular marista.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

4.1 Ações de formação continuada e instrumentalização dos educadores para o processo de reestruturação curricular: o Colégio como espaço para formação docente

O Colégio participante da pesquisa incentiva seus educadores a buscarem possibilidades de formação continuada como, por exemplo, seminários, congressos, especializações, mestrados e doutorados. A Instituição disponibiliza um auxílio financeiro nas inscrições de cursos na área de atuação do profissional e tem um plano de carreira que gratifica professores com pós-graduação⁷.

⁷ A informação foi disponibilizada pelo setor de Recursos Humanos da Instituição.

Para CP, a busca pela formação continuada é uma característica que a gestão procura em profissionais da Educação:

*“O professor tem que ser um eterno aprendiz, que se coloca na condição de estar estudando, de estar buscando, se aprimorando, se aprofundando, se atualizando. Acho que tudo isso faz parte do perfil que a gente procura nos nossos professores. Tem que brilhar o olho, tem que ser apaixonado por aquilo que ele faz, dar frio na barriga. O desejo, a paixão e o amor que nos move, nos move profissionalmente também.”
(CP - 21/12/2018)*

Pela fala da gestora, o momento individual de formação técnica é algo que se relaciona diretamente com suas crenças e motivações e que sustentarão, ou não, as escolhas que serão feitas pelo docente. Esse posicionamento ficará evidenciado nas suas ações em sala de aula, junto aos estudantes, e, também, nas trocas entre colegas, como se pode observar nas considerações das professoras acerca do trabalho coletivo e seu impacto na qualificação da prática individual:

“Através dos alinhamentos consistentes e significativos, ocorre uma reflexão sobre as práticas, oportunizando crescimento, fortalecimento e renovação das ações pedagógicas.” (SJ3)

“Aprendemos sempre com o outro sob novos olhares, novas perspectivas, outras práticas.” (SJ5)

“Na percepção de que nossas práticas se entrelaçam, se complementam, se potencializam na escuta do outro. Aprendo sempre com os meus colegas.” (SJ10)

Para Vygotsky (1982), o ato educativo recebe influência daqueles que dele participam, resultando a aprendizagem “das trocas do indivíduo com o ambiente e com os seus pares, constituindo-se como força propulsora de seu desenvolvimento”.

Além de palestras e oficinas articuladas pela Instituição, as trocas de saberes e experiências entre professores, principalmente nas reuniões pedagógicas, é um reconhecido espaço para a formação continuada que acontece na Escola. Assim, retornando à perspectiva para o estudo de caso, o processo Reestruturação Curricular Marista emerge como potente momento de estudos.

As ações de instrumentalização de professores, para a proposta de reestruturação do currículo, são possibilidades de desenvolvimento de habilidades

técnicas, pessoais e interpessoais, que contribuem na formação profissional. Elenco as intervenções que foram evidenciadas durante o levantamento de dados.

- **Formação para novos professores**

Para os educadores que ingressam na Instituição, além das estratégias citadas anteriormente, existe um cuidado com a apresentação conceitual e metodológica da reestruturação curricular. A CP relata que os novos professores retornam um dia antes dos demais, para que se tenha um momento dedicado a eles, de alinhamento prévio de conceitos, entrega dos documentos institucionais e partilha das práticas. No entanto, ela reforça a aposta do perfil esperado desse profissional:

“O estudo do material, o professor tem que dar conta, mas com o suporte dos gestores. Muita coisa precisará ser alinhada no decorrer do processo. Com o professor novo a gente senta mais vezes, tem um acompanhamento mais frequente.” (CP - 21/12/2018)

As professoras participantes do estudo relataram um ambiente saudável de aprendizagem entre elas, o que permite constantes trocas e esclarecimentos de eventuais dúvidas. Em um dos encontros, perguntei para as docentes, que ingressaram após o início da implementação do currículo reestruturado, sobre a importância do auxílio das colegas que já tinham a compreensão do processo. A resposta foi positiva, indicando que a disponibilidade mútua para colaborar com o aprendizado e com a atuação do grupo foi fundamental, aliado ao acompanhamento da Coordenação Pedagógica.

- **Acompanhamento pedagógico**

No subcapítulo *A reestruturação curricular e o campo empírico*, o acompanhamento pedagógico é apresentado como parte do desenho do processo de Implementação das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista para os Anos Iniciais do Colégio. Na Reestruturação Curricular Marista, essa ação abarca ser a ponte entre educadores e o que se pretende com o currículo do Colégio.

“A coordenação pedagógica não tem a função de supervisionar. É acompanhar, estar junto, dar a devolutiva.” (CP - 21/12/2018)

Para CP, diversos são os desafios da gestão, como, por exemplo, criar estratégias para articular as demandas da Instituição com as necessidades dos professores, para que se garanta o que é previsto no currículo, em todas as suas dimensões e intencionalidades, mas, sem esquecer do indivíduo, que igualmente constrói o currículo e realiza essa entrega junto aos estudantes. Cada professor e professora, com o seu repertório profissional e pessoal, tem o potencial para qualificar esta construção coletiva. Assim, cabe à Coordenação Pedagógica promover espaços de desenvolvimento docente.

Além da organização das reuniões pedagógicas, que serão desdobradas no final deste subcapítulo, o acompanhamento acontece também na acolhida dos novos professores; na revisão dos materiais didáticos produzidos e/ou sugeridos pelos educadores, tanto de maneira coletiva quanto individual; na abertura para o diálogo⁸, respeitando o repertório acadêmico e pessoal de cada docente; nos momentos de *feedback* previstos pela Instituição, como estratégia para garantir o alinhamento das expectativas do Colégio com os anseios dos educadores.

- **Reuniões com assessores das áreas do conhecimento da Gerência Educacional**

Dentro do planejamento estratégico da Rede Marista, entre diversas ações, a Gerência Educacional se propõe a orientar as questões pedagógicas e operacionais da implantação nos colégios, estruturar e disponibilizar programas de capacitação de gestores e docentes e monitorar os avanços de todo o processo. Nesse cenário, a atuação dos assessores das áreas do conhecimento, que representam a Gerência Educacional, está diretamente relacionada ao acompanhamento da Coordenação Pedagógica e do corpo docente.

Inicialmente, as demandas vinham da Gerência, pois as escolas estavam em diferentes momentos de implantação. A CP relata que ao longo do processo foi preciso agendar mais encontros formativos, porque a prática apresentou algumas dúvidas, limitações e necessidades de alinhamentos conceituais e metodológicos.

A assessoria por área de conhecimento permanece em constante contato com a ação docente. O acompanhamento inicia no planejamento da metodologia

⁸ A flexibilidade para o diálogo entre professores e Coordenação Pedagógica acontece diariamente, segundo a CP. Porém, cabe recordar, aqui, o processo dialógico que acontece durante o *Feedback*, ação de acompanhamento docente prevista pela Instituição.

escolhida pela escola – a sequência didática – até a avaliação de todo o processo. Os documentos produzidos são registros importantes, que transitam do Colégio para a Gerência e retornam da Gerência para o Colégio, para que se garanta a qualidade, essência e intencionalidade da proposição.

- **Apoio dos assessores de área do conhecimento do Colégio e das professoras referência por ano nos Anos Iniciais**

O Colégio analisado é considerado de grande porte. Assim, foi necessário organizar as áreas do conhecimento de maneira específica, contemplando o número de professores a serem atendidos. Para otimizar processos de ação e comunicação entre docentes e coordenadoras pedagógicas, a Unidade convidou professores para assessorarem seus grupos de trabalho. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, um professor por área de conhecimento, do seu segmento, foi designado para atender a demanda. Já para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cada série/ano tem uma professora referência, que é o elo entre professores e Coordenação Pedagógica, para assuntos pedagógicos e, também, comportamentais, relacionados ao seu grupo de trabalho. Por exemplo, o 1º ano, em 2018, contabilizou 14 profissionais. Dentre esse número, uma professora foi a referência da equipe.

“O contato com a professora referência auxilia uma leitura do grupo. [...] movimento no coletivo, como desconfortos, dúvidas, são insumos para fazer uma formação mais específica com o grupo ou individualmente: encaminhamentos, alinhamentos, verificar a sequência. Quando dá tempo, verifica com o grupo todo. Se o calendário não permite, a gente pontua com a professora referência e ela replica para o grupo.” (CP - 28/12/2018)

Percebe-se na fala da CP que a escolha de um professor/professora como referência, seja na área de conhecimento ou no grupo por ano, foi providencial para alargar os conhecimentos, posicionamentos e informações no âmbito escolar. Todavia, cabe o questionamento de como esses profissionais são preparados para liderar seus pares. Nesse caso, a preparação não se limita às dimensões contextuais e conceituais da Instituição. Faz-se necessário que a escolha desse docente seja permeada por critérios estabelecidos de maneira clara, valorizando as habilidades de liderança, técnicas e de relações interpessoais.

No exemplo das educadoras do 1º ano, a professora referência conduziu todos os encontros de planejamento que presenciei, mostrando realmente ser o elo esperado entre a Coordenação Pedagógica e o grupo. No diário de bordo, pontuei a saudável relação hierárquica que envolve a função da professora referência com a atuação das professoras. Destaca-se um sentimento de parceria e respeito, com a finalidade de concretizar um objetivo comum, que, naquele momento, era a construção do trabalho da área do conhecimento.

- **Cursos de extensão por níveis de ensino e por área do conhecimento**

Outra ação prevista pela Gerência Educacional é a oferta de cursos de extensão, na modalidade à distância (EAD), conforme foi apresentado no subcapítulo *A reestruturação curricular e o campo empírico* desta dissertação.

O conteúdo das videoaulas é produzido pelos assessores da área de conhecimento da Gerência Educacional e conta com a participação de professores convidados, pertencentes à Rede Marista. O curso é online e à disposição de gestores⁹ e professores envolvidos.

Em 2017 e 2018, o Colégio organizou momentos durante as reuniões pedagógicas para estudos, planejamento e execução das tarefas previstas no curso, na intenção de promover espaços dialógicos e formativos para toda a equipe. Contudo, mesmo que a Instituição tenha proporcionado condições para minimizar as demandas docentes fora da escola, esta ação realça o valor da característica aprendente do educador, pois a participação no curso foi uma ferramenta complementar na instrumentalização à reestruturação curricular, que, por vezes, era individual e, necessariamente, fora do horário e local de trabalho.

- **Reuniões pedagógicas para formação, planejamento e construção coletiva**

As reuniões pedagógicas destacam-se como momentos fundamentais para a construção do currículo integrado, proposta pela Reestruturação Curricular Marista. A organização do cronograma e das pautas relativas a esses momentos é

⁹ Além dos professores e da equipe da Coordenação Pedagógica, as equipes da Orientação Educacional, da Coordenação de Turno e da Pastoral Escolar, do nível de ensino específico, foram convidadas a participar do curso.

responsabilidade – e um desafio – das coordenadoras pedagógicas. Essas reuniões ocorrem semanalmente, após o turno regular da escola, à noite, com duração de 2 horas. A participação dos professores é uma condição prevista no contrato de trabalho.

A CP relata que as datas são estabelecidas de forma coletiva, junto aos outros segmentos do Colégio, e que, a fim de contemplar as necessidades pedagógicas e formativas, é importante considerar os seguintes pontos:

- o calendário escolar;
- a intenção de promover a alternância entre duas reuniões para planejamento e uma para rotinas e demandas de outros setores da escola: Formação Marista de Colaboradores, Orientação Educacional e Pastoral Escolar;
- garantir os três vieses pertencentes ao fluxo e à responsabilidade do professor, por trimestre: produção e fechamento dos indicadores de avaliação, validação dos planos de estudo e formato de entrega de avaliações para as famílias;
- preservar o espaço para planejamento por componente curricular e por área do conhecimento e possibilitar as trocas entre todos os professores da série/ano, por segmento.

“É sempre um desafio muito grande conseguir juntar todas as peças do quebra-cabeça e poder preservar o tempo deles de planejamento, que é o momento, sim, mais valioso, pois, querendo ou não, a nossa primeira entrega é a sala de aula. Tem que ter mais tempo, mais cuidado [...] é um desafio atender todas as demandas e preservar... garantir o espaço de troca.” (CP - 21/12/2018)

Como espaço efetivo para planejamento, seja individual ou coletivo, as reuniões pedagógicas precisaram do apoio de ferramentas como o *OneDrive* e o *Sharepoint*. Em resposta ao questionamento relacionado à maneira pela qual as reuniões contemplam as necessidades de planejamento, CP reforça que os recursos digitais agregam avanços e, por consequência, qualidade ao trabalho desenvolvido pelos professores. Ela relata que quando ingressou no Colégio, há pouco mais de dois anos, o momento de planejamento era partilhar materiais escritos e que não havia muito espaço para a discussão das propostas e para as trocas de conhecimento e experiência entre colegas:

“A folha é só um registro, não é a proposta inteira. Nós, principalmente em processo da implementação das Matrizes, precisávamos garantir a discussão sobre a proposta, a reflexão sobre o que iria se fazer [...] começar com a prática do uso do OneDrive e do Sharepoint foi um grande avanço. Ali, eles já colocam e disponibilizam para o grupo todo algumas ideias. Assim, para o momento da reunião, todos já olharam o que estava previsto, sugestão de materiais, exploração. Aí, no planejamento, todos têm mais tempo para discutir as propostas e alinhamentos, coisas mais relevantes para o grupo.” (CP - 21/12/2018)

A otimização do tempo para partilha e discussões possibilita que o momento seja uma oportunidade de formação técnica ofertada pela Instituição. Porém, por vezes, sem uma orientação prévia de *o que* e *porque* buscar as informações nas plataformas digitais, o espaço poderá ser somente um repositório de materiais pedagógicos. O ato de significar esse recurso é o que evidencia a importância e o intuito de colaborar com o planejamento individual e coletivo. Tal reflexão nos remete à noção de planejamento participativo preconizado por Gandin (2001). Ali, o autor chama a atenção para uma noção de participação que, no afã de promover ações coletivas, esquece da imprescindível liderança do processo por parte do gestor responsável. Tal fato reforça a dimensão da demanda em detrimento da cooperação e colaboração.

Ainda focalizando o espaço da reunião pedagógica para planejamentos, retomo o acompanhamento do trabalho do 1º ano, para a área do conhecimento, realizado durante esses momentos. Trago a perspectiva das professoras participantes, para o trabalho por área do conhecimento, como oportunidade de formação técnica ofertada na Instituição de ensino. Para as professoras, o processo de planejamento, a ação e a culminância do trabalho da área de Linguagens, que na maioria dos encontros propostos contou com a presença das educadoras dos diferentes componentes curriculares, foi considerado uma oportunidade de formação. Entre 12 participantes, sete sinalizaram que concordam totalmente e cinco manifestaram que concordam com a afirmação. No entanto, uma pessoa entendeu que o processo foi indiferente no seu desenvolvimento técnico, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – O trabalho de área do conhecimento como formação técnica



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Outro resultado que nos convida a refletir sobre a eficácia dessa proposta, pelo viés formativo, é o conjunto de respostas referente à relação do trabalho de área do conhecimento com a oportunidade de formação técnica. Após a conclusão do processo vivenciado pelo grupo docente do 1º ano, 10 professoras consideraram dominar suficientemente a metodologia sequência didática e duas professoras manifestaram ter um domínio totalmente suficiente da estratégia metodológica, conforme ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Domínio da metodologia



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os dados apresentados indicam que a vivência do processo contribuiu para ampliar o domínio da metodologia sequência didática, fator significativo para a prática docente neste ambiente escolar. O trabalho por área do conhecimento é parte das demandas de planejamento e se afirmou como uma oportunidade de formação técnica oferecida pelo Colégio. No entanto, não se pode esquecer da relevância dos demais momentos previstos para as reuniões pedagógicas.

Para Thurler (2001), a nova aposta de desenvolvimento profissional:

Ao mesmo tempo em que recorre amplamente às contribuições de interventores externos, a nova aposta de desenvolvimento profissional fundamenta-se no princípio de que os professores continuam sendo os *principais* atores e responsáveis pela própria formação contínua, e decidem de maneira autônoma sobre seus objetivos assim como sobre a sua planificação. Os professores ajustam sua formação contínua no sentido de uma autoformação e negociam as suas contribuições em função de suas necessidades e do estado de suas práticas (THURLER, 2001, p. 169).

Refletindo sobre a constatação da autora, a organização de um calendário de reuniões, com pautas que contemplem as necessidades da escola e abasteçam o repertório de saberes e experiências dos participantes, favorece que a instituição seja espaço para o desenvolvimento profissional dos educadores, contemplando diferentes cenários formativos capazes de efetivar o trabalho cooperativo e colaborativo.

4.2 O Engajamento

Para que o trabalho coletivo seja uma realidade, é fundamental que exista o engajamento dos participantes. Engajamento este, que está relacionado com a proposta tensionada e com o grupo de trabalho.

A Reestruturação Curricular é uma inovação educacional pretendida pela Rede Marista, que, conseqüentemente, gerou mudanças internas nas Unidades. Para Thurler (2001), “mudar, preservando a sua identidade, é sem dúvida o desafio principal com que a vida confronta não só as pessoas, mas também as organizações” e isso não foi diferente para o Colégio analisado e para os seus educadores.

Na fala da CP, é importante considerar o repertório de experiências de cada docente. Porém, valoriza-se a capacidade de investir e de reinventar práticas quando necessário.

“Aquilo que constitui cada professor interfere no que nos constitui profissionalmente, que são as nossas trajetórias. O que não quer dizer que um professor tenha tido uma trajetória sempre muito conservadora na sua profissionalidade docente que não consiga se abrir. [...] Eu acho que a grande chave é isso: vai dessa abertura desse professor, do quanto ele tem essa disponibilidade de continuar aprendendo, de continuar buscando.” (CP - 21/12/2018)

A resistência para qualquer tipo de transformação é considerada a principal fonte de fracasso quando uma mudança é proposta. Para Thurler (2001), isso acontece por receio das consequências que, por exemplo, ao abandonar suas rotinas consideradas eficientes, pode acarretar. Para a autora, a mudança é uma questão de sentido, e a escola é um lugar para essa construção, nas práticas profissionais e nas suas possíveis transformações.

O engajamento com a proposta de reestruturação curricular marista é condição para qualificar e significar o trabalho planejado e desenvolvido pelos docentes e discentes. Para a CP, o envolvimento com as propostas apresentadas pela Coordenação Pedagógica pode ser caracterizado da seguinte forma:

“Em função de toda essa reestruturação curricular, vai se desenhando um perfil de professor engajado. O que se percebe, que vem amadurecendo, que pega junto, faz acontecer, põe a mão na massa, abraça as proposições e torna o trabalho mais fluido.” (CP - 21/12/2018)

A fala da CP salienta a busca da Instituição por profissionais dinâmicos e autônomos, com repertório para contribuir e, também, com abertura para acolher outras proposições feitas pelos colegas. Além disso, a Instituição busca professores identificados com o jeito marista de conceber a educação, sem deixar de respeitar a bagagem de experiências e crenças de cada um. Para CP, cada pessoa tem o seu processo de crescimento e aprofundamento, no entanto, como gestora, ela precisa garantir as intencionalidades previstas no Projeto Educativo e a qualidade do trabalho junto aos estudantes e, por consequência, às famílias.

“Às vezes, o tempo da escola não é o tempo do profissional. Nós temos uma entrega importante, um objetivo claro que é a excelência acadêmica.” (CP - 21/12/2018)

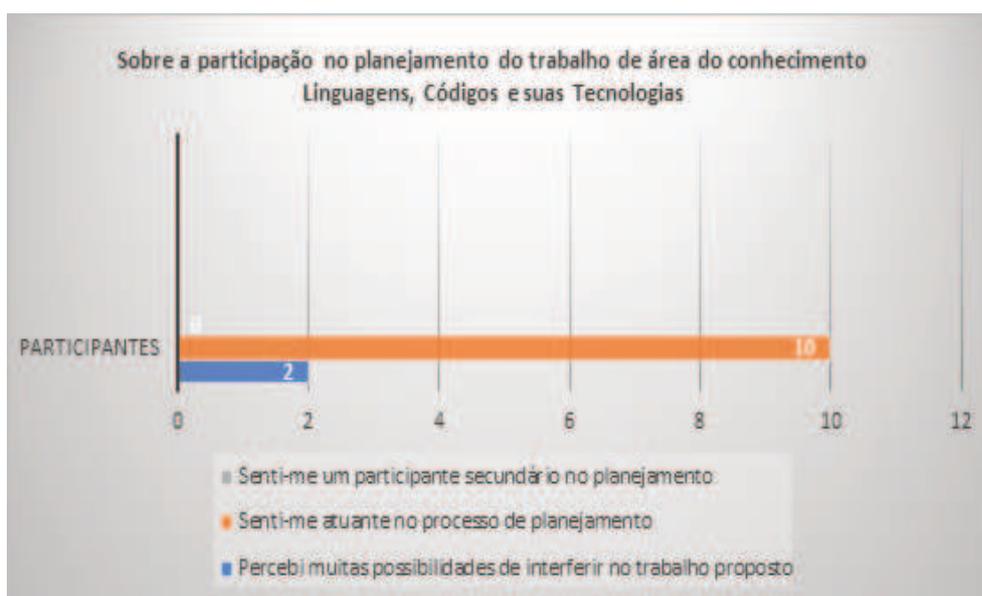
A parceria entre os docentes e a Instituição, representada na atuação da Coordenação Pedagógica, é a aposta para que as finalidades e intencionalidades do

currículo sejam efetivas. O Colégio, respaldado pela mantenedora, entende prover subsídios formativos para que seus professores tenham condições e embasamento para desenvolver esta entrega na sala de aula. Contudo, investe na contratação de profissionais que manifestem proatividade e autonomia e que, independente de suas experiências anteriores, seja engajado com a proposta do local.

Em um dos encontros, a minha observação foi pautada no engajamento e na participação das componentes. Para Lück (201), estar engajado é estar presente com contribuições, tomar decisões e assumir responsabilidades. Durante todo o momento de elaboração da sequência didática, percebi diferentes atitudes e níveis de envolvimento com o trabalho. No diário de bordo, eu registrei que é notório o comprometimento e a seriedade de todas as participantes, no entanto, destaquei a insegurança no desenvolvimento de algumas etapas da metodologia. Esse meu apontamento parece rigoroso no primeiro momento, mas evidenciou o desconforto e as limitações de algumas professoras quanto ao domínio do que estavam fazendo. Por consequência, a construção do trabalho pareceu truncada, inclusive, gerando dúvidas na sua finalidade. Em um dos instantes, a frase de uma professora ecoou: *“e pensar que ano que vem teremos que fazer em todos os trimestres e para todas as áreas... como será isso?”*. O grupo acolheu as palavras da colega e resignado continuou o planejamento. Alguns questionamentos surgiram e os escrevi no diário de bordo como referências para continuar a observação: Por que existe o desconforto no planejamento do trabalho de área do conhecimento? A proposição da reestruturação curricular não é novidade no Colégio, mesmo assim, por que algumas pessoas não apresentam o conhecimento suficiente para desenvolvê-la? A finalidade da sequência didática está clara para as docentes? Ao reunir minhas percepções com as ações apresentadas pelo grupo, pensei que, mesmo realizada com seriedade e comprometimento, a atividade tinha um caráter de demanda, muito mais do que ser uma possibilidade de construir um currículo de maneira inovadora e significativa. Além disso, manifestações como essa sinalizam também a concepção de currículo ainda circulante no corpo docente da Instituição pesquisada, não obstante os pressupostos institucionais e a formação oferecida. Revela uma noção de currículo “pronto”, com abordagens e conteúdos listados, que devem ser oferecidos a determinados níveis em determinados tempos. Revela, dessa forma, a força presente na dimensão da demanda em detrimento de outras racionalidades para o trabalho docente.

Quando perguntadas sobre a sua participação na elaboração do trabalho por área do conhecimento, 10 educadoras sinalizaram que se sentem atuantes no processo de planejamento e duas educadoras apontaram que perceberam muitas possibilidades de interferir no trabalho proposto, conforme está apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Participação no trabalho de área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias



Fonte: elaborado pela autora (2018).

As respostas indicaram uma perspectiva positiva em relação à participação do grupo na proposta coletiva. Todavia, observou-se que a participação se diferenciou pela atuação no processo e pelas possibilidades de interferência nele. Ao que parece, ser atuante está ligado ao envolvimento mais aprofundado, evidenciando um engajamento com o que foi proposto. Já o aproveitamento das “possibilidades de interferir” conduz ao entendimento de uma participação mais oportunista, que revela um possível distanciamento do propósito, e que se aproxima do cenário relatado anteriormente.

Na intenção de compreender o nível de engajamento, atrelado à participação das professoras, uma questão aberta foi incluída no questionário, para possibilitar clareza sobre como elas consideram este tipo de envolvimento no trabalho. Abaixo, alguns destaques nas respostas:

Quadro 7 – A participação na construção do trabalho de área do conhecimento

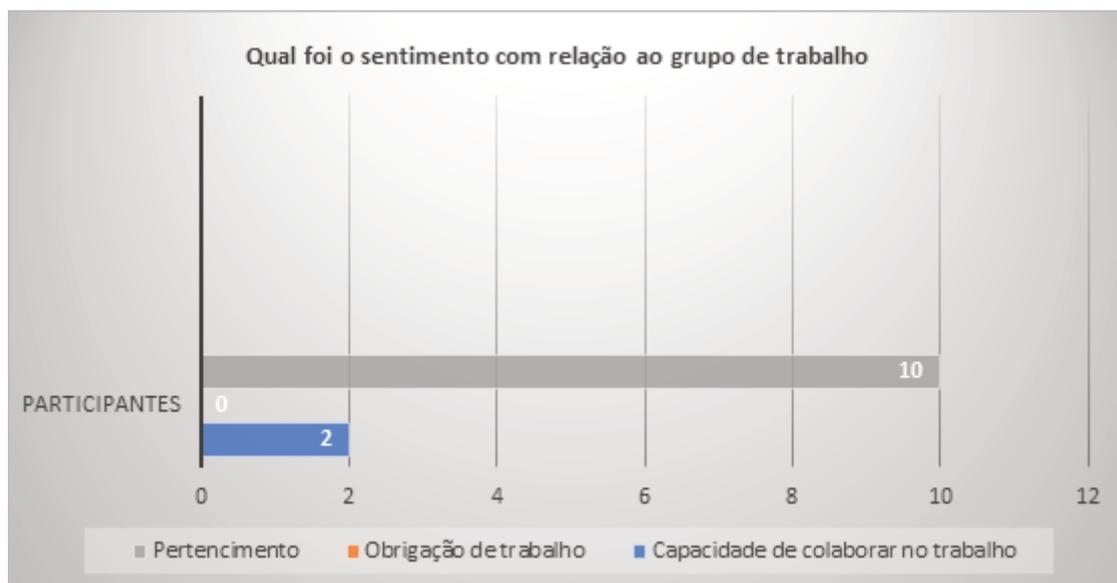
Como você descreve a sua participação na construção do trabalho de área do conhecimento?	
Destaques nas respostas	<p>Observadora, com a troca de ideias consigo ser mais atuante.</p> <p>Fundamental para as decisões do trabalho.</p> <p>Participação ativa.</p> <p>Contribuir para o processo de construção, com diálogo e parceria.</p> <p>Como mais uma gota no oceano¹⁰.</p> <p>Efetiva e colaborativa.</p> <p>Participativa e curiosa, aberta a ouvir.</p> <p>Envolvente.</p> <p>Razoável no primeiro momento.</p> <p>Contribuí a fim de dinamizar a nossa sequência.</p> <p>Fundamental e articulada.</p> <p>Colaborando.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Diversas são as percepções da participação, como foi revelado nas palavras *observadora, ativa, efetiva, colaborativa, curiosa, envolvente e razoável*. Algumas docentes parecem se sentir engajadas, outras dispostas a uma imersão maior na proposta e outras ainda distantes do que consideram uma participação adequada. Mas, todas as respostas indicam o comprometimento com o momento, de acordo com o registrado por mim no diário de bordo.

Reforço que o conhecimento acerca da metodologia escolhida para o trabalho por área do conhecimento e, principalmente, sobre a finalidade que se buscou na sua escolha, é fundamental para mobilizar as ações dos participantes. Engaja-se com o que se tem afinidade, não com o que se tem obrigação. O sentimento de pertença ao grupo foi evidenciado nas respostas de 10 professoras, de acordo com o Gráfico 4:

¹⁰ As palavras escolhidas pela professora fazem referência à frase “Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão como uma gota de água no mar. Mas, o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”, de autoria da Madre Teresa de Calcutá, que utilizei no primeiro encontro com a intenção de sensibilizar o grupo participante da pesquisa para a sua intencionalidade, pautada na importância de cada ator na proposta de construção coletiva.

Gráfico 4 – Sentimento com relação ao grupo de trabalho

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Esse pertencimento pode estar relacionado às condições que o grupo estabelece para o trabalho coletivo. Por mais que duas participantes tenham se identificado mais com a capacidade de colaborar, ainda assim, o ambiente indica ser favorável para a participação efetiva de todas.

Penso ser importante relembrar que o estudo de caso desta pesquisa é a reestruturação curricular marista na Unidade. Esta inovação educacional acontece em todos os campos dentro da Escola, sendo o trabalho de área do conhecimento um recorte da proposta marista. Retomo este posicionamento a fim de esclarecer que o engajamento referido e desdobrado focaliza a metodologia, que é considerada um potente espaço para o trabalho coletivo. Assim, trago a reflexão sobre o impacto do engajamento docente com a proposição majoritária, que é construção de um currículo por muitas mãos e diferentes olhares.

O currículo se constitui além de uma metodologia e se manifesta no dia a dia da sala de aula com os estudantes, nos encontros com as famílias, nas trocas de saberes e experiências com os colegas. A partir desse entendimento, o engajamento com as intencionalidades do local favorece outras maneiras de comprometimento e participação. No caso apresentado, ao mesmo tempo que ficam evidenciadas participações ativas na proposta, as inquietações quanto ao porquê fazem o

contraponto. E, ao final, mesmo nessas condições, o processo parece cumprir com o desejado pelo Colégio e com o que foi construído pelas professoras.

Nesta linha reflexiva, ao que tudo indica, o engajamento com o espaço de trabalho e a responsabilidade referente às atuações de cada profissional, impulsionam a concretização do trabalho por área de conhecimento. Além disso, emerge a relevância do grupo na atuação individual, que potencializa as possibilidades de contribuição de cada participante e eleva a importância de todos no trabalho coletivo.

4.3 O trabalho colaborativo e cooperativo

Na constante retomada das escolhas conceituais e metodológicas e dos rumos que a pesquisa percorreu, a importância da construção coletiva na escola, que valoriza a participação de todos no fazer educativo e pedagógico, merece ser lembrada como minha primeira e principal inquietação. Impossível descolar experiências vividas por mim, professora de Educação Física, em diferentes contextos, que mostraram a desvalorização do componente curricular no qual atuo, por parte de gestores. Eu falo do lugar da Educação Física, pois é nele que sempre estive. Toda a vez que o professor responsável pelas ditas disciplinas especializadas não é chamado para uma reunião, que tem como pauta um assunto referente a ele também, se evidencia a sua desimportância nas tomadas de decisão e nas ações em conjunto. Toda vez que a presença do professor especialista não é contemplada em um conselho de classe, a escola precisa entender que essa ação comunica a ele e aos seus pares que a sua contribuição não é relevante da forma que deveria. Toda vez que, em uma reunião pedagógica, o professor especialista quer participar das discussões junto aos demais professores e não recebe o espaço devido, o grupo que não acolhe essa disponibilidade evidencia que não há motivos para ele estar ali. Toda vez que o professor especialista se sente solitário em seu fazer pedagógico, se destaca a dificuldade de compreender o impacto da sua atuação junto aos estudantes.

Na atualidade, percebemos indicativos de uma vida em sociedade mais individualista, focada prioritariamente no sujeito, não no coletivo. Porém, a necessidade por mudança nesse cenário cresce na mesma proporção em que nos distanciamos uns dos outros, como um instinto de sobrevivência. A escola é o

laboratório da vida, ela vai se constituindo como a própria vida. Nela, a realidade pulsa e o futuro é forjado, por isso o fazer coletivo é importantíssimo para que se vislumbre, em nossas crianças e jovens, oportunidades para transformar essa mesma comunhão de pessoas em cidadãos que entendem o mundo como uma grande rede de conexões e aprendizados.

Na proposta de reestruturação curricular, uma das metas da Rede Marista é tornar o aprendizado significativo para os seus estudantes, por meio de estratégias que priorizem o coletivo. Primeiramente, pensamos no currículo como a entrega para os estudantes, mas ele é uma construção que inicia com os educadores. Para que os saberes tenham sentido para os discentes, eles precisam ter sentido para os professores. Caso o desejo seja desenvolver competências nos estudantes, que sejam voltadas para a coletividade, o exemplo deverá vir da experiência de quem os orienta nesta caminhada.

A reestruturação curricular marista permite analisar como a atuação do professor, na construção coletiva do currículo, interfere na sua concretização. A estratégia metodológica da sequência didática convida ao trabalho em equipe. Assim, significar a possibilidade de planejamento e ação de forma coletiva, conduziu a busca por dados a fim de conhecer as condições oferecidas pelo Colégio, para a realização de um trabalho coletivo, com vistas à cooperação, à colaboração e à participação dos educadores, dentro das perspectivas de uma gestão compartilhada e de um planejamento participativo.

Retomando os conceitos norteadores da análise, lembramos que, para Schlemmer (2010) o **trabalho colaborativo** propicia que os participantes de um determinado grupo, norteados por objetivos comuns, estabeleçam relações de aprendizagem e construção de conhecimento, e o **trabalho cooperativo** acontece por meio da ajuda mútua entre os participantes, guiada por um mesmo objetivo, em que a cooperação implica na expansão da perspectiva individual para a perspectiva coletiva. No caso pesquisado, os dois conceitos se complementam, visto que, em diferentes momentos, com diferentes pessoas, as relações são hierárquicas e não hierárquicas. Além disso, por mais que, de forma sistêmica, a metodologia aplicada seja um exemplo de objetivo comum, no instante em que cada professora pensa no componente curricular pelo qual é responsável, o delineamento do objetivo se torna mais específico.

Durante o acompanhamento do trabalho por área do conhecimento, realizado pelo grupo do 1º ano, do Ensino Fundamental, destaquei, em meu diário de bordo, que o movimento entre as professoras, para que o ambiente fosse colaborativo e cooperativo, era natural. O espaço para as contribuições foi notório, bem como o respeito entre todas as participantes. A exemplo disso, em determinado momento, as regentes estavam planejando a atividade referente ao componente curricular Língua Portuguesa, que é responsabilidade delas, e, as professoras especializadas sugeriram ações para ajudá-las. Esse foi um momento riquíssimo, pois diferentes olhares puderam qualificar a ideia inicialmente apresentada. O entusiasmo do grupo foi interessante e abriu oportunidade para outros instantes semelhantes a esse.

Cabe lembrar que as reuniões pedagógicas são ocasiões para o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo. Além disso, a Escola proporciona o uso dos recursos digitais – *Sharepoint* e *OneDrive* – como espaços com a mesma tônica. Para a CP, essas condições oferecidas pelo Colégio são estratégias para promover o trabalho coletivo entre professores, sejam eles regentes ou especializados. Mas, a realidade atual é recente.

“Tudo pode ser aprimorado, enxergo muitos avanços. A presença dos especializados em todas as terças foi uma conquista. A gente faz movimentos para tensionar as mudanças. As coisas nunca acontecem da noite para o dia, elas vão gerando outras demandas. Quando eu cheguei aqui, os professores especializados vinham em reuniões pontuais. Hoje, temos a presença em todas as terças. Claro que nem sempre estão juntos das regentes, até porque eles têm coisas para alinhar do componente, pois temos vários que dão aula para outros segmentos, outros anos. Mas, se precisar recorrer, eles estão lá [...]. O planejamento online ajuda muito. Eu consigo olhar muito mais os professores especializados, e disponibilizar o planejamento no Sharepoint também possibilitou aos especializados enxergarem o que as outras professoras estariam fazendo em outras áreas.” (CP - 21/12/2018)

Com essa ação, de acordo com as respostas apresentadas no Quadro 8, há indicativos de que as professoras do 1º ano perceberam as possibilidades de promoção do trabalho coletivo nestes momentos:

Quadro 8 – Questionário 1, segunda parte

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo e nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
4. Percebo a contribuição de outras colegas no meu planejamento das aulas.	-	-	-	6	6
5. Sinto-me à vontade para contribuir no planejamento de outras colegas.	-	-	1	7	4
6. Percebo a existência de espaços de compartilhamento do trabalho com o grupo.	-	-	-	6	6
7. Percebo que o meu trabalho faz sentido na construção coletiva do grupo.	-	-	-	5	7

Fonte: elaborado pela autora (2018).

As sinalizações do grupo demonstram que existe espaços de compartilhamento do trabalho com os demais componentes e que percebem a contribuição de outras colegas no seu planejamento individual para as aulas. Da mesma forma positiva, a maioria aponta que se sente à vontade para contribuir igualmente no planejamento das demais colegas. Essa abertura para o crescimento em um ambiente de equipe, e a percepção de que o seu trabalho tem sentido na construção coletiva do grupo, de acordo com as respostas da questão 7, favorece o sentimento de pertença. Somado a isso, um âmbito saudável de compartilhamento, pautado na cooperação e colaboração, indicou ser propício para que as trocas entre as professoras pudessem qualificar a prática individual delas. No Quadro 9, alguns destaques das respostas referentes a esta perspectiva:

Quadro 9 – Qualificação da prática individual

Como a proposta de um trabalho coletivo, realizado entre colegas, com diferentes atuações, na mesma área do conhecimento, pode qualificar a prática individual?	
Destaques nas respostas	<p>Riqueza de sugestões, troca de ideias e reflexão da prática.</p> <p>Diferentes ideias enriquecem o trabalho.</p> <p>Reflexão sobre a prática: crescimento, fortalecimento e renovação das práticas pedagógicas.</p> <p>Respeitar o coletivo e com ele crescer.</p> <p>Aprendemos sempre com o outro, sob novos olhares, novas perspectivas, outras práticas.</p> <p>Trocas são importantes para qualificar o trabalho em grupo e individual.</p> <p>Novas escutas como forma de crescimento.</p> <p>Ajuda a pensar em estratégias para o desenvolvimento das minhas aulas.</p> <p>Debates, trocas e estudo.</p> <p>Práticas se entrelaçam, se complementam, se potencializam na escuta do outro.</p> <p>Troca de experiência amplia o olhar individual.</p> <p>Buscar propostas mais assertivas.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A análise do quadro revela que o grupo do 1º ano compreende a importância das contribuições do outro, pois sinaliza a relevância das trocas e discussão para ampliar o olhar individual. A constatação corrobora com a percepção da coordenadora pedagógica:

“Penso que justamente o grupo contribui muito para o amadurecimento profissional do indivíduo [...] acho que o grupo é peça fundamental neste sentido, de estar sendo inspiração para o outro, de estar dando uma sacada de que o professor sozinho não tenha percebido, ter escutado um exemplo que nem tinha passado pela cabeça dele ou o outro ter falado uma dúvida dele, que não teve coragem de falar. A gente ganha muito por ter várias professoras no ano, por ter várias cabeças pensando. Acho que isso dá uma possibilidade de olhares mais diversos. Não é apenas uma cabeça, são várias pensando em uma mesma situação, então, isso, com certeza, enriquece. O diferente só agrega.” (CP - 21/12/2018)

O “*diferente só agrega*” destacado pela CP traz a reflexão de que as diversas formações e experiências encontradas no grupo favorecem o crescimento profissional das professoras e, igualmente, dos estudantes que estão junto a elas no ano. Um indivíduo se constitui na garantia de seu desenvolvimento em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – por isso a importância do compartilhamento de saberes, como ressaltou uma das professoras: “práticas se entrelaçam, se complementam, se potencializam na escuta do outro” (SJ10).

4.4 Os papéis do professor no processo de reestruturação curricular marista

Um dos objetivos deste estudo foi pesquisar e definir os diferentes papéis do educador dos Anos Iniciais durante o processo de reestruturação curricular da Unidade. O propósito foi conhecer as expectativas da Instituição para a atuação dos profissionais envolvidos no fazer educativo, em consonância com as finalidades estabelecidas pela Rede Marista e com a afinidade dos educadores com a proposta de inovação curricular. Na intenção de compreender que papéis são estes, trago o conceito da pedagogia marista, considerando ser a gênese da atuação de todos os atores envolvidos.

Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, acreditou em um trabalho para crianças, adolescentes e jovens por meio da educação, respeitando seus contextos e individualidades. A sua proposição estava em uma pedagogia muito prática, focada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo.

Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento, que harmoniza fé, cultura e vida. Ao mesmo tempo, valoriza a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção das relações justas, bem como incorpora diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias, tecnologias no conjunto de suas tecnologias (PEBM, 2010, p.43).

Essa abordagem própria, com mais de 200 anos de história, revela a fundamentação pela formação integral, valorizando as diferentes perspectivas do indivíduo. Nesta esteira, a pedagogia marista se estende à prática e à formação pessoal e profissional de professores e gestores.

O perfil profissional, um dos pilares da implantação da reestruturação curricular, está fundamentado do Projeto Educativo. Essa dimensão diz respeito à “construção de um perfil de educador e de gestor marista, aliado aos documentos da Rede e que possam dar conta das necessidades deste currículo” (CENTENARO, SALDANHA e MENTGES, 2016). Segundo CP, durante a elaboração do plano estratégico da Rede Marista para a reestruturação curricular, era esperado um *turnover*¹¹ do corpo docente, pois alguns professores não apresentariam o perfil esperado ao longo do processo. No entanto, na sua fala, ela traz a experiência da ação gestora, que percebe a importância do investimento e valorização da caminhada de cada profissional:

“[...] a gente tem que dar tempo, tem que dar elementos também para o professor crescer. Às vezes, pode acontecer de o professor não ter perfil para executar a nossa metodologia, porque ela presume uma abertura maior, uma escuta maior, um olhar mais sensível e atento do professor. Uma postura de, também, parceria com o estudante [...] são metodologias de se fazer diferente. O nosso jeito de fazer é esse.” (CP - 21/12/2018)

A seleção de educadores e o acompanhamento pedagógico é liderado pela Vice-Direção Educacional, sustentada por indicadores orientados pela Gerência Educacional. A busca por profissionais com o perfil desejado faz parte da dimensão operacional do Projeto Educativo e estabelece os ofícios de todos os atores da educação marista. Ofício “é uma forma específica de saber fazer. Implica incumbências, responsabilidades e atribuições permeadas pela ética e pela estética e relaciona-se com os papéis sociais assumidos pelos sujeitos” (PEBM, 2010, p. 72). No Quadro 10, estão os ofícios dos professores e dos gestores, previstos no Projeto Educativo do Brasil Marista:

¹¹ *turnover* é um termo da língua inglesa que significa “renovação”, “reversão”. Na área de Recursos Humanos é um cálculo que determina a percentagem de substituição de funcionários antigos por novos e a capacidade de permanência de seus colaboradores.

Quadro 10 – Ofícios de professores e gestores maristas

Ofícios dos professores	Ofício dos gestores
<p>Educar e evangelizar a partir dos princípios e valores maristas.</p> <p>Fazer a transposição dos projetos institucionais do Brasil Marista, da Província Marista e da escola marista para a ação docente.</p> <p>Ser sujeito construtor do currículo da escola, de sua dinâmica e de sua avaliação, a partir de critérios socialmente relevantes à formação do estudante.</p> <p>Planejar os processos curriculares e os processos de ensino-aprendizagem e mediar a construção do conhecimento dos estudantes, tanto na perspectiva individual como de grupo.</p> <p>Pesquisar e produzir conhecimentos relevantes ao desenvolvimento de sua carreira e à qualificação da educação e da escola.</p> <p>Buscar fundamentação teórica e pedagógica relativa à sua área de conhecimento e componente curricular, de modo a atualizar-se continuamente para o exercício de seu ofício.</p> <p>Desenvolver metodologias e técnicas didáticas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem e coerentes com o Projeto e as matrizes curriculares do Brasil Marista.</p> <p>Participar da gestão de processos pedagógicos e da elaboração do projeto pedagógico da escola.</p> <p>Acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Utilizar linguagens, mídias e tecnologias adequadas ao processo de construção de conhecimento do estudante.</p> <p>Zelar pela imagem e pela marca institucionais.</p>	<p>Implementar as diretrizes e políticas institucionais advindas das Mantenedoras.</p> <p>Analisar cenários internos e externos para apresentar soluções estratégicas.</p> <p>Planejar a organização e os projetos estratégicos da escola.</p> <p>Diagnosticar problemas de ordem pedagógica, financeira e administrativa e implementar soluções, projetos e inovações.</p> <p>Tomar e negociar decisões, fundamentando-as em conhecimentos atualizados sobre educação, evangelização e gestão.</p> <p>Planejar e empreender ações que promovam avanços tecnológicos e pedagógicos no âmbito escolar.</p> <p>Garantir a sustentabilidade econômico-financeira da escola.</p> <p>Gerenciar o clima organizacional da escola, solucionando conflitos e garantindo um ambiente institucional marcado pelo sentimento de pertença, pela corresponsabilidade e pelo espírito de família.</p> <p>Acompanhar, monitorar e avaliar os processos e projetos em desenvolvimento.</p> <p>Representar e garantir os interesses institucionais nos espaços pertinentes e na proposição das políticas públicas que impactam a missão, os serviços e nos negócios.</p> <p>Zelar pela imagem e pela marca institucionais.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Assim, ao olhar o todo que envolve a atuação de professores e gestores no processo de reestruturação marista, pode-se indicar definições quanto aos seus papéis na reestruturação curricular marista. Além disso, revelar por meio de suas incumbências, responsabilidades e atribuições esperadas, como a atuação desses profissionais impactam na implementação do currículo reestruturado. Neste estudo,

um dos movimentos foi estabelecer o alargamento das diversas atuações, principalmente dos professores, aliado ao papel dos gestores.

Ao buscar o significado da palavra **papel** como atuação/ação, o dicionário Aulete apresenta o significado: “Obrigação legal, moral ou profissional que alguém precisa desempenhar” (PAPEL, 2019). Sobre qual é o papel do professor na reestruturação curricular marista, a CP afirmou:

“O papel é total. Valorizo demais a entrega deles. Eles que revelam a proposta da escola, todo o dia. Não é só na atividade que se elabora, mas ela se revela no olhar, em uma palavra, em um posicionamento, em uma abertura de escuta, na sensibilidade de perceber naquilo que não está dito. Ele é muito mais complexo do que se vê em uma reunião pedagógica. O professor faz essa entrega todos os dias, em todos os momentos.” (CP - 21/12/2018)

A fala da coordenadora pedagógica aponta para a entrega diária do professor, que vai além de uma execução curricular simplesmente. A excelência acadêmica, somada ao acolhimento, à sensibilidade e à postura de referência são indicativos de quais papéis o professor desempenha: **ser referência da pedagogia marista, ser executor do plano estratégico da unidade e ser construtor do currículo.**

Ainda acerca do papel do professor e da importância de sua atuação na reestruturação curricular, a CP complementa:

“Eu preciso dizer que ele é peça fundamental, mas que ele não é o único responsável e que tem uma parte nisso que é de todos, que é de um coletivo, que é de um sistema, que é de uma relação dinâmica e permanente com o outro, com o grupo, com os pares, com a Coordenação Pedagógica.” (CP - 21/12/2018)

Pela importância destinada ao professor, a fala da CP reafirma o quanto é preciso investir na participação e no poder de contribuição de todos os atores que fazem a escola. Porém, o investimento não é unilateral. Por isso, a compreensão dos processos e suas finalidades, a dedicação e a disposição para enfrentar novos desafios são movimentos importantes desses profissionais.

O professor, personagem focalizado neste estudo, tem o seu protagonismo valorizado na Rede Marista, e cada Unidade de ensino conta com o seu envolvimento na construção do currículo. Ao passo que ele se apropria das

intencionalidades da Rede e busca alargar seu conhecimento frente às mudanças, o docente fortalece a sua capacidade de contribuição com uma construção coletiva. Para que isso ocorra, é fundamental um modelo de gestão participativa, que priorize o diálogo nos processos de tomada de decisão.

Uma instituição de ensino privado, pertencente a uma rede educacional, precisa seguir um alinhamento de ideias para que sua proposta pedagógica seja fortalecida e eficiente. Para que os diversos papéis do educador sejam conhecidos e valorizados, o papel dos gestores neste processo se torna fundamental para promover a participação de todos. Carvalho (2009) aborda a ideia de que os professores precisam participar ativamente nos processos de tomada de decisões político-pedagógicas porque, ao contrário, perdem espaço dialógico, tornando-os mais isolados e menos autônomos. Os gestores necessitam mostrar clareza nos objetivos da escola e também da Rede, mas sem tolher os conhecimentos e a experiência de cada profissional. É preciso lembrar que os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores fazem a escola no seu dia a dia, e conhecem a comunidade discente, bem como as famílias, que também compõem o ambiente escolar. O autor reforça que o desrespeito aos docentes e o desconhecimento das suas potencialidades freiam a criatividade e alienam o educador, aumentando a sua insatisfação pessoal e seu desajuste às condições de trabalho. Por isso, é imprescindível a escuta, para o que todos têm a dizer e a colaborar.

5 DA DEMANDA À DIMENSÃO DO TRABALHO COLABORATIVO E COOPERATIVO ENTRE PROFESSORES: AS COMPREENSÕES POSSÍVEIS E A INTERVENÇÃO PROPOSTA

Chegando ao final do percurso desta pesquisa, relembro que ela buscou conhecer a importância da atuação do professor na reestruturação curricular em um colégio da Rede Marista. Da mesma forma, seus possíveis desdobramentos relacionados ao engajamento com a proposta, a influência do trabalho cooperativo e colaborativo no processo e o impacto da sua atuação frente à proposição de inovação que consta no Projeto Educativo do Brasil Marista. Durante a caminhada, um elemento foi norteador desde o princípio: a demanda educacional e suas nuances. O título desta dissertação já sinaliza a preocupação com a tônica, e durante toda a escrita, inclusive, ela permeia a apresentação e análise dos resultados. No entanto, o destaque para o impacto das demandas será dado neste capítulo, de maneira reflexiva, o que conduzirá às proposições da intervenção desta pesquisa.

Iniciei a escrita da Introdução deste trabalho revelando a minha inquietação relacionada à dificuldade do pensamento pelo coletivo, visto que são tantas as demandas e que elas nos encaminham a atitudes mais individualistas e individualizadas. No âmbito escolar, há demandas específicas, de cunho pedagógico-educativo, que são orgânicas e que existirão sempre. Contudo, na contemporaneidade, a escola vem absorvendo funções que não eram de seu escopo.

O acompanhamento das professoras do 1º ano, dos Anos Iniciais, mostrou que é comum o surgimento de demandas não previstas nas pautas das reuniões pedagógicas. Essa realidade causa desconforto em alguns instantes e, por vezes, gera ansiedade na conclusão de tarefas.

O primeiro encontro previsto para a pesquisa foi a reunião inicial para o planejamento da sequência didática. As participantes estavam cientes do momento que teriam comigo, pois estava estabelecido na organização junto à coordenadora pedagógica. Porém, um pouco antes de iniciarmos o encontro, o grupo recebeu a incumbência de responder um questionário institucional que continha 100 perguntas. Registrei no diário de bordo a inquietação de todas e inclusive a minha, pois, ao mesmo tempo que o foco era o trabalho por área do conhecimento, elas desviaram

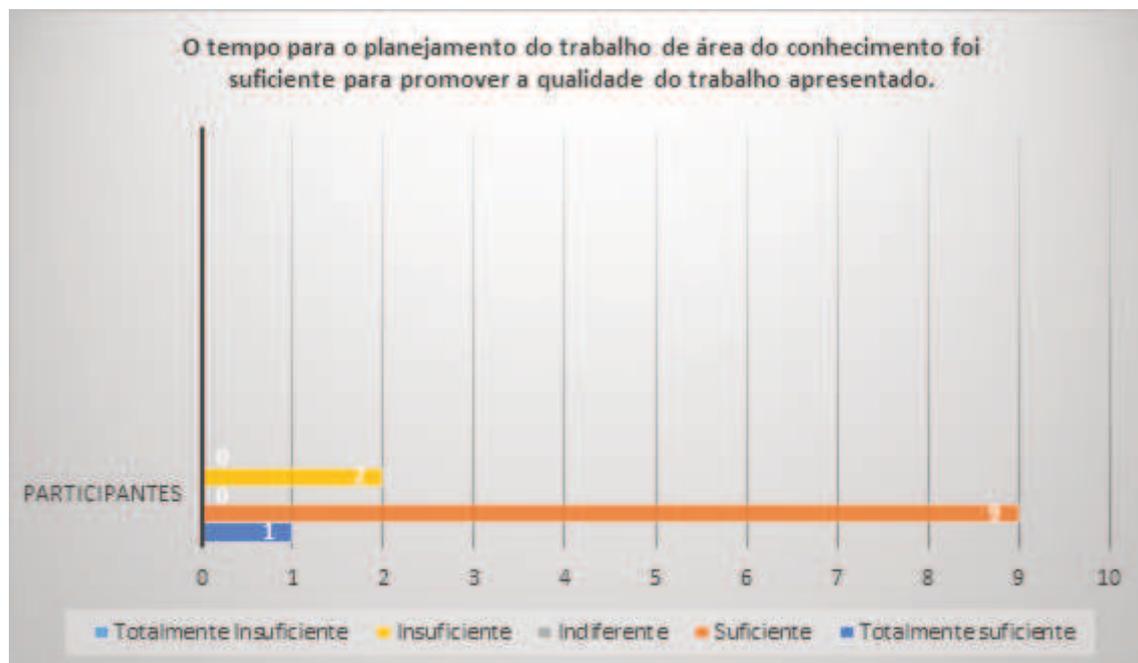
suas atenções para a exigência momentânea. Uma professora disse: “Desculpa, Grazi, é assim mesmo”. A condução que escolhi foi continuar o planejamento com elas, pois não tínhamos outra oportunidade. Infelizmente, situações como essa se repetiram nos demais encontros que estive com as participantes. Mas serviram de insumos para compreender o cenário de trabalho e sustentar bases na proposta de intervenção que será apresentada a seguir.

Sobre a reestruturação curricular ser considerada uma demanda pelas professoras, a CP relata:

“No primeiro momento, ela poderia ter se caracterizado como. Hoje, elas já enxergam que muitas coisas fazem, mas não sistematizam. Caracteriza-se muito mais como uma possibilidade de se registrar, de se formalizar o que já é feito e, a partir disso, melhorá-lo, qualificá-lo, aprofundá-lo, do que como simplesmente uma demanda a mais.” (CP - 21/12/2018)

Evidencia-se pela fala da gestora que a preocupação principal das professoras era o aumento de trabalho, como algo a mais para ser feito. A falta de entendimento pode ter sido pela limitação dos conhecimentos acerca da finalidade do trabalho, tanto pela descrença da proposta quanto pela falta de subsídios para dar suporte à nova maneira do fazer docente. A reestruturação curricular marista está muito além dos registros escritos. Ela está na atuação junto aos estudantes e está na construção junto aos pares.

Retornando ao acompanhamento do trabalho de área do conhecimento, quando questionadas sobre o tempo de planejamento e sua relação com a qualidade do trabalho apresentado, uma participante considerou totalmente suficiente e nove participantes apontaram no questionário que o tempo foi suficiente. Contudo, na percepção de duas participantes, esse mesmo tempo não foi suficiente para promoverem um trabalho com a qualidade esperada, de acordo com o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Tempo de planejamento x qualidade do trabalho

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Observando as respostas para a questão acima, é possível visualizar que a necessidade e a crença individual das professoras influenciam como elas enxergam o potencial do grupo na entrega deste trabalho específico. Esse cenário se reforça com o conteúdo apresentado por elas, no que diz respeito à sua percepção em relação às demandas existentes e às condições de planejamento.

“Nosso grupo consegue organizar-se de tal forma a aproveitar as oportunidades de planejamento, sugeridas pela escola.” (SJ1)

“Minha percepção sobre as demandas e condições de planejamento são de muita unificação do grupo, buscando um diálogo para a resolução dos planos dentro do prazo e das especificidades de cada componente. Achei tranquilo e bem dentro das condições plausíveis para a realização de um ótimo trabalho.” (SJ10)

“Com certeza as demandas foram muitas, mas conseguimos planejar e contribuir. O tempo foi suficiente, mas seria melhor um tempo maior para planejarmos com mais calma.” (SJ5)

“As demandas existentes são muitas (final de ano principalmente), o que interfere nas condições de planejamento (discutir e registrar/estruturar

com todo o grupo reunido). Por isso, a ferramenta do Sharepoint foi fundamental para melhor organização (mesmo não sendo a ideal).” (SJ8)

“Uma grande quantidade de demandas e extensa pauta de assuntos para o tempo de reunião pedagógica e planejamento. Por vezes, certa dificuldade em elaborar e qualificar o trabalho junto ao grupo e no ambiente institucional.” (SJ2)

A criticidade às condições ideais para o desenvolvimento da sequência didática encontra divergências no grupo. Nas falas do SJ1 e SJ10, as demandas são parte do seu dia a dia e, de maneira positiva, o grupo se acostumou a organizar as necessidades de planejamento no tempo ofertado. Já para SJ5, as professoras conseguiram dar conta do que era necessário, todavia, entende que existe um potencial a ser explorado e que o tempo disponível não foi suficiente. O SJ8 afirma o significativo volume de demandas, mas valoriza a ferramenta digital como uma facilitadora no desenvolvimento do trabalho. Contudo, o depoimento do SJ2 traz a importância da qualificação das construções feitas em grupo, evidenciando a dificuldade pela falta de tempo, devido às imposições das demandas.

Por vezes, as diversas demandas existentes conduzem a uma execução de tarefas simplesmente. A responsabilidade com as entregas, dentro dos prazos estabelecidos pelas instituições, pode ser um fator que distancia a significação do trabalho desenvolvido, tornando-as tarefas a serem cumpridas. Por esse motivo, quando existe a proposta de um trabalho realizado por muitas mãos, é imprescindível ter o cuidado para que ele ocorra em condições adequadas às necessidades. O fazer pelo dever não poderá ser mais importante que o fazer para qualificar a prática, para significar a proposta.

Em um cenário, que por vezes parece utópico, dar sentido ao trabalho de equipe denota facilitar processos. Um exemplo está no relato do SJ7, que traz a organização do grupo como movimento importante para adequar tempo e demanda:

“As demandas são grandes, porém somos um grupo que atua em conjunto, o que contribui para o rendimento e eficácia da execução das mesmas. Conseguimos otimizar o tempo.” (SJ7)

As palavras da professora corroboraram com as anotações no diário de bordo. Nos registros do acompanhamento do grupo, destaca-se a parceria entre as

professoras e a autorregulação delas, sempre com muito respeito e apoio. A coletividade expressada na abertura para ideias, na escuta de diferentes perspectivas, realça a importância da cooperação e colaboração entre colegas.

Ao realizar um apanhado acerca do trabalho coletivo realizado pelo grupo do 1º ano dos Anos Iniciais, que envolve o papel de cada participante na construção realizada por várias mãos, o impacto que as trocas de saberes e experiências têm na ação individual e as condições promovidas pelo Colégio para que o ambiente de planejamento e atuação sejam garantidas, a fim de qualificar a prática docente, trago o sentimento das participantes após a experiência vivenciada:

Quadro 11 – Sentimento após o trabalho entre colegas

Descreva qual foi o seu sentimento após a realização do trabalho entre colegas.	
Destaques nas respostas	Parceria e engajamento. Parceria. Parceria. Gratidão e parceria. Parceria, coletividade de criação. Felicidade e gosto pelo fazer. Realizada. Satisfação, tranquilidade e motivação. Partilha, aprendizagem e crescimento. Parceria, somando forças em benefício de todos. Satisfeita.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A palavra parceria aparece na maioria das respostas, revelando a colaboração e a cooperação para um objetivo comum. Sentimentos como a gratidão, a felicidade e a satisfação reforçam o ambiente acolhedor e propício para se trabalhar em equipe. Abaixo, alguns depoimentos:

“Trabalho realizado com envolvimento, dedicação e colaboração de todas, favorecendo as relações. O trabalho coletivo foi consistente e bastante significativo.” (SJ3)

“O trabalho aconteceu de maneira efetiva e potencial, justamente por ser coletivo. Os membros do grupo planejaram, viabilizaram estratégias,

organizaram e deram vida a este projeto, oportunizando reflexões, aprendizagens e crescimento mútuo.” (SJ10)

“O grupo integra-se totalmente ao trabalho coletivo, os membros do mesmo alinham-se de maneira eficiente e colaborativa, sempre pensando no bem comum de um currículo interativo e participativo.” (SJ12)

“O grupo abre espaço para compartilhamento de ideias em geral. É acolhedor, possui empatia, tomam as decisões coletivamente, tornando o trabalho mais leve.” (SJ11)

“Um trabalho envolvendo bastante parceria, ideias, trocas, apoios, numa ajuda mútua e permanente para as demandas do ano de atuação. Buscamos, enquanto grupo, conciliar o tempo de planejamento com a qualidade, a coerência e o significado das propostas.” (SJ5)

“O grupo do 1º ano é muito aberto para o trabalho coletivo. As características do trabalho de cada uma vão se complementando e compondo o planejamento; o que enriquece as trocas e as escolhas realizadas.” (SJ1)

Motivada pelos depoimentos, com base em toda a apresentação e análise dos dados, aliado à experiência vivida durante o acompanhamento do trabalho realizado pelo grupo pesquisado e o momento de entrevista e diálogo com a coordenadora pedagógica, a seguir, apresentarei a proposta de intervenção.

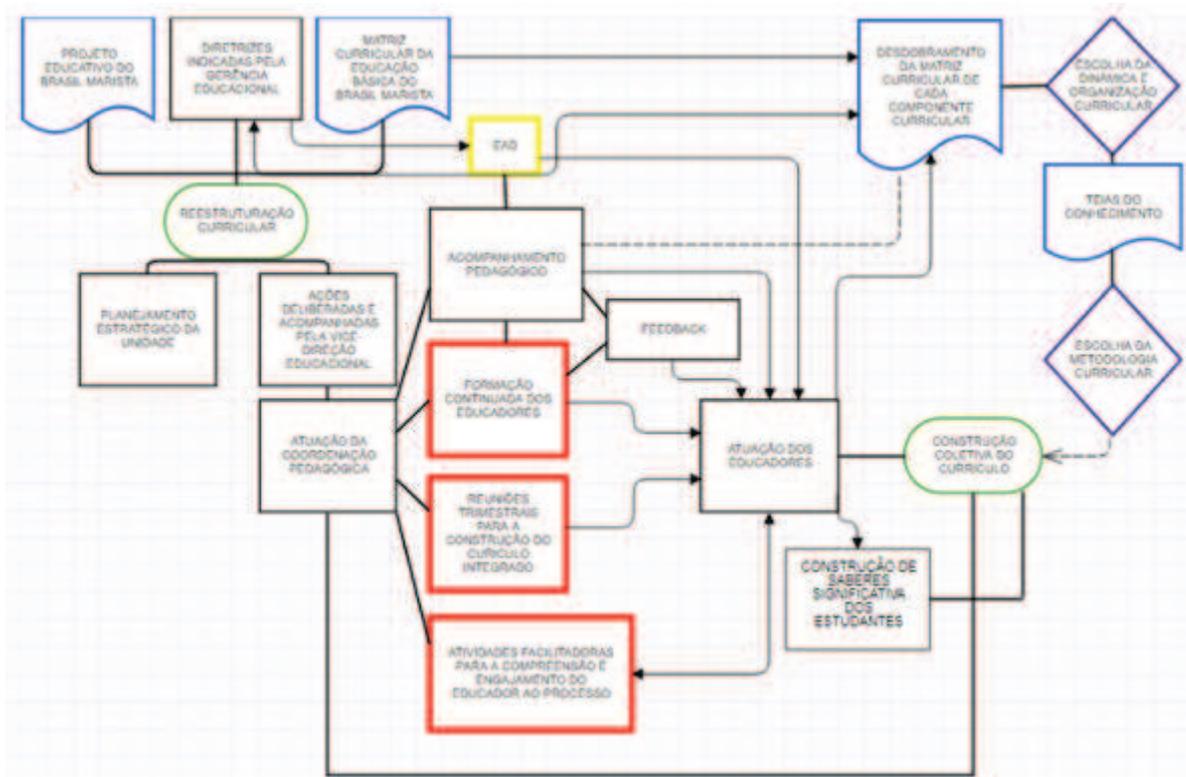
5.1 A proposta de intervenção

Esta intervenção tem o objetivo de contribuir com as ações estratégicas previstas pelo Colégio analisado, para que a reestruturação curricular marista atinja o seu propósito de inovação no espaço educacional, por meio do desenvolvimento coletivo do currículo, visando a significação dos processos de construção de saberes.

Ao retomar o problema de pesquisa “como a atuação do educador dos Anos Iniciais, no que diz respeito à sua participação nas proposições de construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista?” e refletir sobre o estudo e análise dos dados, questões se destacaram como importantes a serem problematizadas a fim de qualificarem o trabalho que vem sendo realizado na Unidade.

Por meio de um novo mapeamento de processos da reestruturação curricular marista no Colégio pesquisado, apresentarei um plano de ação estruturado com uma proposição para graduar a compreensão das finalidades desta proposta da Rede Marista, respeitando as necessidades do local e as demandas existentes, valorizando o trabalho cooperativo e colaborativo entre os educadores. A base do novo mapa de processos foi o conjunto de ações apresentadas no subcapítulo “1.4.4. A reestruturação curricular e o campo empírico”, organizadas por mim e validadas pela coordenadora pedagógica do segmento Anos Iniciais e pela Vice-Diretora Educacional, atuante no Colégio na época em que o documento foi produzido. Assim, apresento o plano por meio do fluxograma, atualizado com sugestões para novas ações na intenção de qualificar a **implementação da reestruturação curricular marista, com vistas à construção do currículo integrado nos Anos Iniciais**:

Figura 8 – Fluxograma Implementação da Reestruturação Curricular Marista: mapeamento do processo com vistas à construção do currículo integrado nos Anos Iniciais.



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Cabe lembrar as ações que já são parte do escopo da implementação da reestruturação curricular na Unidade, que foram descritas anteriormente: **ações deliberadas e acompanhadas pela Vice-Direção Educacional, atuação da Coordenação Pedagógica, acompanhamento pedagógico, *Feedback*, EAD, atuação dos educadores, desdobramento da matriz curricular de cada componente curricular, teias do conhecimento, escolha da dinâmica e da organização curricular e escolha da metodologia curricular.** Somada a elas, outras ações existentes receberam sugestões para ressignificá-las:

- **Formação continuada dos educadores**

Propostas organizadas pela Coordenação Pedagógica e orientadas pela Vice-Direção Educacional para instrumentalizar os educadores que buscam a efetivação do projeto Reestruturação Curricular. Alguns exemplos que contemplam essa ação são as reuniões pedagógicas para o segmento, as formações estruturadas pela equipe diretiva e pela Gerência Educacional e palestras com especialistas. Cabe destacar o uso do *Feedback* como instrumento de capacitação.

- **Construção coletiva do currículo**

Currículo concebido por diversas mãos e olhares, aberto às diferentes formas de pensar e viver o mundo, que se assemelha a uma teia ou rede. O currículo integrado, construído de maneira coletiva entre educadores e estudantes, busca entrelaçar diferentes conhecimentos, revelando o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, aprendizagens e os sujeitos (PEBM, 2010).

Como possibilidade para compreender com mais facilidade o envolvimento dos esforços de cada integrante, a forma como as etapas são executadas e visualizar possíveis melhorias, surgiram contribuições para otimizar e efetivar o processo de Implementação das MCEBBM. Na intenção de estimular o engajamento, a compreensão e a significação da atuação dos educadores dos Anos Iniciais, na reestruturação curricular, para que a construção do currículo interdisciplinar integrado seja efetivo como desejado pelo Colégio, três ações poderiam ser validadas permanentemente e incluídas no fluxo:

- **Reuniões trimestrais para a construção do currículo integrado**

Reuniões pedagógicas por trimestre com o objetivo de construir o trabalho por área do conhecimento. Esses encontros deverão ser organizados pela Coordenação Pedagógica, como pauta obrigatória e estruturados em dias ou momentos diferentes, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de garantir a qualidade da participação de todos os professores envolvidos que, muitas vezes, atuam em mais de um ano/série dos níveis de ensino do Colégio.

- **Atividades facilitadoras para compreensão e engajamento do educador ao processo**

Atividades específicas para formação, avaliação e reflexão das práticas realizadas para a construção do currículo integrado. Ex.: Reuniões de formação e avaliação junto à Gerência Educacional; encontros com professores dos diferentes níveis de ensino do Colégio, a fim de trocar experiências e compreensões e alinhar as ações acerca da proposta; momentos formais de avaliação do grupo, junto à Coordenação Pedagógica, dos processos vivenciados durante a construção coletiva; atividades para a significação do trabalho realizado de maneira coletiva, valorizando o trabalho em equipe e os impactos das ações cooperativas e colaborativas.

- **Construção de saberes significativa dos estudantes**

Resultado da construção de saberes entre educadores e estudantes de forma significativa, com vistas à integralidade do sujeito. O processo de ensino e aprendizagem é concebido por diferentes perspectivas, que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades (PEBM, 2010), valorizando todas as áreas do conhecimento.

Finalizo a proposta de intervenção, com base na importância e, principalmente, no impacto que o trabalho coletivo revelou ter sobre a formação e atuação das professoras participantes da pesquisa, com o registro de alguns depoimentos, que são sugestões para qualificar o desenvolvimento do trabalho docente, seja ele em grupo ou individualmente:

“Oportunizar, dentro da Instituição, um maior tempo-espço para o atendimento das demandas, buscando melhor qualificação do trabalho.”

“Maior disponibilidade de tempo para discutir e estruturar o que foi conversado.”

“Olhar atento para a quantidade de demandas diferentes no mesmo período.”

“Permanecer com uma programação fixa nas reuniões (com momentos específicos para o planejamento em grupo).”

“Que seja de fato uma construção na qual todos interajam, planejem e pensem coletivamente. Que os processos continuem sendo pensados em conjunto.”

“Chamarem os especialistas para fazerem parte das reuniões, desde o princípio.”

“Acredito que o planejamento em conjunto enriquece o trabalho, assim considero a importância de um encontro com professores dos demais níveis da escola, para um “olhar” mais atento para a sequência didática na área escolhida, para desenvolver o trabalho do trimestre.”

“Permanência dos trabalhos utilizando um currículo integrado e interativo. Atuante nas propostas diárias, realizando inúmeras trocas.”

“Que seja realizado sempre na presença do coletivo, com ideias e posicionamentos integrados.”

“Maior disponibilidade de tempo para cada demanda. Parece que o planejamento inicial do ano para os encontros/reuniões acaba sendo modificado ao longo do ano.”

“Permanência, ou quem sabe ampliação das reuniões pedagógicas, para dar conta da demanda do planejamento.”

A atuação do educador no processo de reestruturação curricular marista é fundamental para que a proposta seja efetiva e significativa junto à comunidade escolar. Muitos são os atores responsáveis pela concretização de uma entrega significativa a todos os participantes: gestores, docentes, estudantes e famílias. No entanto, a atuação do professor é fundamental, pois é ele quem articula as intencionalidades do currículo e mobiliza as melhores ações para que se mantenha em movimento. Certamente, não se ignora a sustentação para o trabalho, que é

provida pela Rede Marista e pelos gestores do Colégio, como foi apresentado no corpo desta escrita. Mas, a sensibilidade, a crença na proposta e, principalmente, o engajamento ao seu ofício são alguns artifícios que o docente utiliza, de forma natural e, na maioria das vezes, apaixonada pela missão de educar.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta é uma entrega significativa para mim. O momento de finalização de uma escrita densa, permeada de desafios e valiosos aprendizados, revela a minha transformação acadêmica, profissional e, principalmente, pessoal.

Em 2017, quando iniciei o Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, o meu objetivo era alargar as perspectivas e possibilidades de atuação no meio educacional. Eu, professora de Educação Física apaixonada, ousei olhar além do meu contexto e da minha atuação, norteadas pelo entendimento de que a educação é uma rede de saberes e experiências que se complementam.

A inquietação acerca da importância de todos os atores educacionais no âmbito escolar foi a motivação para aprofundar os conhecimentos com esta tônica. Certamente, as vivências nos ensinos público e privado fortaleceram a minha escolha por defender a importância e o espaço da Educação Física na formação dos estudantes e na constituição da escola. Percebo que este estudo carrega com ele a grande bagagem que o *ser* professora de Educação Física possibilitou preencher, no entanto, foi imprescindível o descolamento das minhas percepções e sentimentos. Vivenciei um processo gradual de amadurecimento, que me ajudou a chegar até aqui, com mais repertório, com mais aprofundamento, com mais calma, mas, não menos inquieta.

Construir e finalizar uma pesquisa e uma proposta de intervenção foi um dos processos mais edificantes que experimentei na vida. O resultado que apresento advém de uma construção coletiva, constatação esta que me faz acreditar ainda mais na intencionalidade que prevejo com esta entrega acadêmica.

Contemplo o percurso de pesquisa e relembro os desafios para não perder de vista os propósitos estabelecidos no início da caminhada investigativa, na intenção de garantir com capricho uma costura da problematização para a pesquisa até a proposta de intervenção. A ousadia de estudar uma instituição educacional implicou em aceitar, desde o início do levantamento de dados, que a investigação aconteceria dentro de uma escola em movimento, com restrições, demandas e adversidades. No entanto, o acolhimento e o investimento na oportunidade de aproximar a escola do mundo acadêmico auxiliaram na resolução dos imprevistos.

O horizonte desta pesquisa sempre foi o papel do professor na construção coletiva proposta pela reestruturação curricular em uma escola da rede marista. Por

isso, adequações foram necessárias para que o caminho seguisse sempre em frente. Contudo, alguns passos precisaram ser repensados quando percebi que eu não teria o espaço de acompanhamento previsto, pelas necessidades das demandas da escola. Igualmente, precisei repensar no formato da análise dos dados quando constatei que os instrumentos de coleta utilizados junto ao grupo de professoras foram evasivos aos objetivos da pesquisa, mas, surpreendentes pelos insumos que surgiram. Nesse cenário, foi importante a escolha pelo método cartográfico, para acompanhar a estratégia metodológica estudo de caso e referendar as novas possibilidades para a pesquisa.

As pistas do método cartográfico, elencadas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) nortearam a continuidade deste estudo, sem questionar o rigor metodológico esperado em uma produção acadêmica. Baseada nessas pistas, a cartografia se sustenta aqui por ser um método de pesquisa e intervenção com a crença de que o conhecimento é uma construção da realidade e, para que ele aconteça, o pesquisador precisa estar aberto ao processo que se propõe a conhecer, considerando suas observações, conexões e sentimentos durante o percurso investigativo. Além disso, outro ponto positivo da cartografia é a possibilidade do pesquisador deslocar o seu olhar para o acompanhamento do processo, com mais liberdade, receptividade e abertura, para conhecer e engajar-se, de coração aberto, no campo empírico.

A abertura para experienciar o cenário da pesquisa foi fundamental para a compreensão do contexto e para organizar as reflexões e apresentá-las como possibilidades de qualificação do trabalho que já é pensado e articulado. Destaco dois momentos vivenciados com os participantes do estudo: o último encontro com as professoras e a entrevista com a coordenadora pedagógica.

Ao finalizar o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo grupo do 1º ano dos anos iniciais do Colégio, realizamos uma conversa para avaliar o trajeto percorrido. Muitas foram as considerações acerca dos processos, pontos que tiveram sucesso, outros a serem reconsiderados. Porém, foi notável a intenção de aproveitar o instante para o agradecimento mútuo entre elas e o fortalecimento do grupo, enquanto parceiras na missão de educar. O grupo realçou a importância do pensamento e da ação *pelo* e *para* o coletivo, atribuindo o êxito das propostas individuais e coletivas aos sentimentos de pertença e valorização das colegas. A

beleza deste momento de partilha foi marcante e validou a minha mobilização para a pesquisa.

O outro encontro revelador para mim, não somente pelo lugar da pesquisadora, e, sim, pelo lugar de quem busca aprimorar conhecimentos, foi a entrevista com a coordenadora pedagógica. O acolhimento da gestora frente à intencionalidade do estudo e o investimento nas suas contribuições, foram importantes para a minha condução da pesquisa a partir dessa conversa. Entender a visão do processo por outra lente, não menos apaixonada, não menos esforçada, mas com uma responsabilidade sistêmica, foi fundamental. Confesso que fiquei emocionada com uma das últimas falas da gestora que aponta que o professor não é o único responsável pela entrega pedagógica, que todos têm uma parte no processo, que é de um coletivo, que é de um sistema, que é de uma relação permanente com o outro. Este instante foi valioso para que eu organizasse sentimentos e percepções e pudesse pensar sobre o porquê me propus a sair da chamada zona de conforto e escolhi aventurar-me em outros espaços.

Acredito no poder do trabalho em equipe. Sinto-me privilegiada por, literalmente, ter aprendido pelo corpo e por meio do esporte, a importância do coletivo na formação do indivíduo. Somos um conjunto de experiências, que nos constituem moral e intelectualmente, que merecem ser fortalecidas por diferentes dimensões. Destaco o corpo como ferramenta potente para esse fortalecimento, pois falo embebida das minhas vivências e crenças. Mas, igualmente reverencio a importância dos diversos saberes na constituição pessoal. Assim, reforço que todos apresentamos potencialidades e limitações e que a grandiosidade das relações humanas está nas suas conexões e possibilidades de complementações.

Retomo o que apontei no capítulo introdutório desta dissertação: a escola é um excelente espaço para a promoção do trabalho em equipe. Como ficou evidenciado na presente pesquisa, o resultado das ações conjuntas dos atores educacionais estão nas entregas diárias e favorecem tanto a qualificação das práticas relacionadas às competências individuais quanto às competências desenvolvidas em grupo. Por isso, a relevância de um planejamento institucional que garanta momentos com a devida importância para as trocas docente, como reforçam Thurler e Perrenoud (2006):

Se a cooperação não estiver inscrita - conceitual e estruturalmente - numa organização de trabalho (ciclos, procedimentos, pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva), ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento.

Apoiada nas reflexões que surgiram pela investigação, o cuidado individual faz-se necessário igualmente. O olhar para cada profissional indica ser um diferencial na qualidade da ação docente, pois o sentimento de valorização e o investimento no indivíduo poderá fortalecer o engajamento com a proposta.

Este trabalho soma-se às contribuições de Santos (2010), Moura (2010), Boy (2011), Antunes (2012) e Kerber (2015) que sinalizaram a importância de espaços institucionais formativos para a colaboração e para a cooperação no âmbito educacional. Em suas pesquisas ficou evidenciado que promover momentos reflexivos para a prática coletiva, agrega satisfação e engajamento entre os professores, e, por consequência, gera qualidade às ações pedagógico-educativas. Também, esta pesquisa assemelha-se ao propósito de Martinelli (2016) que propõe uma aproximação do planejamento entre professores de diferentes componentes curriculares e uma professora especialista em inclusão de estudantes com necessidades especiais, na certeza de que os discentes merecem uma abordagem por diferentes perspectivas e alinhadas ao mesmo propósito.

Finalizo a escrita com a certeza de que entrego uma dissertação que prima por somar esforços às ações pretendidas para a efetivação da reestruturação curricular na escola marista estudada. Minhas pretensões estão atreladas às possibilidades de reflexão e de ressignificação das ações no âmbito educacional. Consciente das limitações do estudo, reforço a minha intenção, por meio da investigação e proposição de intervenção, em colaborar com a prática de educadores e educadoras que creem na relevância da sua atuação.

Esta é uma entrega construída por muitas mãos, com o desejo que seja aprimorada e fortalecida por outros olhares e ações, norteadas pelo bem comum, o bem pelo coletivo.

REFERÊNCIAS

Referência Bibliográficas

ANTUNES, D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2012.

BONA, A.; DREY, R. Piaget e Vygotsky: um paralelo entre ideias de cooperação e interação no desenvolvimento de um espaço de aprendizagem digital. In: **Revista de educação ciência e tecnologia**, Canoas, v.2, n.1. 2013.

BOY, L. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de educação de BH**: concepções, permanência e rupturas. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

CARVALHO, M. J. Paulo Freire; a construção da escola democrática a partir da decisão. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**, v.25, n.3, p.441-454, set/dez 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19659>. Acesso em: 19 jul. 2017.

CENTENARO, L.; SALDANHA, M.; MENTGES, M. **Reestruturação curricular**: uma questão de estratégia. Disponível em: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/104.pdf> Acesso em: 17 jul. 2017.

COLABORAÇÃO. In: AULETEDIGITAL. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/colabora%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 mar. 2018.

COLÉGIO MARISTA ROSÁRIO. Disponível em: <https://colegios.redemarista.org.br/rosario/sobre> Acesso em: 10 mar. 2018.

COOPERAÇÃO, In: AULETEDIGITAL. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/cooperacao>. Acesso em: 24 mar. 2018.

COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. In: **Anais do VI seminário de pesquisa em pesquisa da Região Sul – ANPEd-Sul**, Santa Maria, UFSM, p. 1 – 8. 2008.

DAMIANI, M. F.; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos, 2009.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. In: **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, jul/dez 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, 54 Ed. São Paulo: 1997. 176 p.

ESTEVIÃO, C. A. V. **Gestão estratégica nas escolas**.1 Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

GANDIN, D. A Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 125 – 154.

HERBELE, M.; ALCÂNTRA, L. A. G.; MARTINS, S. N.; QUARTIERI, M. T. As mudanças no espaço escolar e a exigência de transformação dos professores. **Revista Thema**. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil. e-ISSN 2177-2894.

KERBER, F. **Desafios e perspectivas para o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular no ensino médio no RS**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n.140, p. 44-53, 1932.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2016.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, S. A. S. **A construção de um grupo colaborativo de professores de química como espaço de formação continuada**: desafios e percalços e conquistas. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2010.

PAPÉL, In: AULETEDIGITAL. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/papel>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PASSOS, E., KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

QUAGLIO, P. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. **RBPAAE – Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 25, n. 1, p. 139-153, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/19331> Acesso em 19 jul 2017.

REDE MARISTA. Disponível em: <<https://redemarista.org.br/>> Acesso em: 10 mar. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. H. R.. **O trabalho coletivo na formação de professores: interações e saberes docentes compartilhados**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal De Pelotas (UFPe), Capão do Leão, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, T. P. O método da cartografia: conhecer e cuidar de processos singulares. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, vol. 33, n. 1, p. 75-83. 2015.

SOUZA, V. C.. Força da equipe: gestão compartilhada como um diferencial de qualidade. **Gerir**, Salvador, v.7, n.21, p.19-50, Out, 2001.

STAKE R. E. **Case Studies: Handbook of qualitative research**. Newsbury Park: Sage, 1994.

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

THURLER, M; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: formação inicial deve preceder as práticas? **Caderno de Pesquisa**, vol.36, n.128, may/aug, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 4 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Referências Documentais

MCEBBM, **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista**. Curitiba: PUCPress, 2016.

PEBM, **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Venho por meio desta carta, apresentar o projeto de pesquisa intitulado “A Reestruturação Curricular Marista: da dimensão da demanda à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo”. O estudo tem a intenção de pesquisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais, em relação à sua participação na construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora Graziela Zanotta Acosta, sob orientação da Prof.^a. Dr(a). Ana Cristina Ghisleni, ambas vinculadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação – no Programa De Pós-Graduação Em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas da Rede Marista, solicito formalmente a anuência da escola para o desenvolvimento da pesquisa, que será composta por quatro encontros, alocados nas reuniões pedagógicas do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre maio e agosto, com a participação de 14 professores atuantes no 1º ano, e com a participação da coordenadora pedagógica responsável. Será garantida aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo. A pesquisadora proponente é responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados, bem como alguma referência ao nome da escola.

Em qualquer etapa do estudo, a Direção do Colégio terá acesso à investigadora – pessoalmente, ou pelo telefone: (51) 984674333, ou por e-mail: graziela.za@gmail.com – para esclarecimento de eventuais dúvidas e outros encaminhamentos que se fizerem necessários.

Anuência da Direção

Porto Alegre, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Graziela Zanotta Acosta, responsável pela pesquisa “A reestruturação curricular marista: da dimensão da demanda à dimensão do trabalho cooperativo e colaborativo”, estou fazendo um convite para você participar como sujeito neste estudo. Esta pesquisa pretende “pesquisar como a atuação do educador dos Anos Iniciais, em relação à sua participação na construção coletiva do currículo, interfere no processo de reestruturação curricular em uma escola da Rede Marista”.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora, sob orientação da Prof.^a Dr(a) Ana Cristina Ghisleni, ambas vinculadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação – no Programa De Pós-Graduação Em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas da Rede Marista, o nome da instituição e os nomes dos demais sujeitos serão guardados em sigilo. Os Termos de Consentimento assinados serão recolhidos pela pesquisadora, que manterá sua identidade no mais rigoroso sigilo, sendo também omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) na produção e publicação dos dados, para garantir que os riscos de identificação ou eventual desconforto na sua participação sejam mínimos. Ao participar, você estará contribuindo e participando de quatro encontros alocados nas reuniões pedagógicas do segmento Anos Iniciais, entre maio e agosto, com a participação de 14 professores e da coordenadora pedagógica responsável pelo ano escolhido para a pesquisa, todos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à investigadora – pessoalmente, ou pelo telefone: (51) 984674333, ou por e-mail: graziela.za@gmail.com – para esclarecimento de eventuais dúvidas e outros encaminhamentos que se fizerem necessários.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância, de espontânea vontade, em participar deste estudo.

Nome completo: _____

Documento: _____ Cargo/Função: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.