

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

CLÁUDIA VIRGÍNIA ROQUE DE CARVALHO GOMES

**A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE FAZEMOS:
UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL**

SÃO LEOPOLDO (RS)

2020

CLÁUDIA VIRGÍNIA ROQUE DE CARVALHO GOMES

A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE FAZEMOS:
UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

SÃO LEOPOLDO (RS)

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633e Gomes, Cláudia Virgínia Roque de Carvalho.

A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional / Cláudia Virgínia Roque de Carvalho Gomes. – São Leopoldo – Rs, 2020.

90f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Gestão Educacional, São Leopoldo, Rs, 2020.

Bibliotecária Dayane Bruna da Silva Ferreira - CRB 3/1285.

CLÁUDIA VIRGÍNIA ROQUE DE CARVALHO GOMES

A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE FAZEMOS:
UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Aprovada em 23 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sabrina Vier – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

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

A Deus, pelas iluminações recebidas;
Ao Antônio Irineu (*in memoriam*) e à Olga, meus pais, que
me ensinaram a ser o que sou hoje;
Ao Rubens, à Amanda e ao Rubens Júnior, minha família
construída, a base para toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa dar graças por algo que nos faz bem, que desejamos e conquistamos. Agradecer significa dar graças pelas pessoas que nos fortalece e nos ajuda a seguir.

Aqui deixo registrado meus agradecimentos, pois sozinha esta caminhada não teria sido possível.

A Deus, nosso Ser Maior, sempre no comando de todas as coisas.

Ao Ir. Raimundo Barros e à professora mestra Maria Margareth Rodrigues, que acreditaram em mim e me oportunizaram, dentre tantos crescimentos, esta conquista. Minha gratidão!

Aos meus diretores da Rede Jesuíta de Educação, pela confiança em meu fazer. Gratidão pelas oportunidades tantas de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pares, pelas palavras de incentivo; pela ajuda incondicional em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu pai, Antônio Irineu (*in memoriam*) e à minha mãe, Olga, por tudo que sou, pelo amor incondicional e bênçãos recebidas;

Ao meu esposo Rubens, companheiro de todas as horas, por me dar forças para continuar, pelas energias positivas;

Aos meus filhos, Amanda e Rubens Júnior, meus tesouros, sempre perto, estimulando e comemorando cada etapa vencida;

À minha orientadora, professora doutora Ana Cristina Ghisleni, por me conduzir com sabedoria e compromisso. Meu muito obrigada pela dedicação e por me oportunizar momentos de reflexão e de crescimento profissional.

Às interlocutoras desta pesquisa, pelas contribuições dadas através de seus relatos, pela disponibilidade e confiança neste trabalho que sem elas, não teria sido possível.

Aos amigos de turma, pelos laços de amizade construídos. Pelos momentos de escuta, trocas de experiência, ajuda e descontração; pelos vínculos construídos.

A todos, familiares e amigos, que de alguma forma me ajudaram a chegar ao fim, com a certeza de que todo esforço valeu a pena.

É no movimento da vida que aprendemos e ensinamos, ensinamos e aprendemos. É nesse movimento que transformamos vidas e nos transformamos; mudamos pensamentos, sentimentos e atitudes, no caminhar na trilha que escolhemos seguir. É nesse movimento que construímos a educação para toda a vida.

Palavras da pesquisadora

RESUMO

Esta dissertação traz como temática os saberes docentes e as práticas pedagógicas dos professores sob a perspectiva da gestão educacional. Os termos trazidos no título já propõem uma análise desses saberes e práticas a partir do modelo de escola que queremos e que fazemos. Diante do objeto de estudo, propomos como problema: qual a vinculação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas e como ela pode ser compreendida sob a perspectiva de gestão em um colégio da Rede Jesuíta de educação? Delineamos como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas a partir dos saberes docentes no espaço escolar, da maneira como eles se aproximam dos preceitos institucionais, de como eles se efetivam nas ações pedagógicas e de suas vinculações com a gestão. Nessa perspectiva, analisar as práticas docentes efetivadas em diferentes níveis de ensino e realizar uma reflexão crítica vinculada às práticas pedagógicas junto às professoras participantes e à coordenação pedagógica sob a luz do PEC (Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação) para, então, desenvolver um plano de intervenção culminando na definição de processos pedagógicos coadunados aos de gestão, constituem os objetivos específicos desta pesquisa. Fundamentamos a pesquisa nas ideias de Thurler (2002), Perrenoud (2000), Tardif (2002) e outros. O Projeto Educativo Comum da Rede jesuíta de Educação também embasou esta fundamentação. Traz, em sua proposta metodológica, a pesquisa qualitativa apoiada em Martucci (2001) e Alves (1991). Por meio dos instrumentos de pesquisa, efetivamos a produção de dados, organizados em categorias e subcategorias de análise. A partir da interpretação dos dados coletados, direcionamos os resultados para as concepções das interlocutoras sobre os diversos saberes docentes e a mobilização desses saberes para a qualificação das suas práticas pedagógicas. Através dos achados, levantamos algumas potencialidades, como a adesão à proposta pedagógica da instituição pesquisada e o compromisso com a missão e com a busca de novas técnicas e métodos de ensino. Como desafios, evidenciamos fragilidades diante das estratégias de mediação das situações adversas em sala de aula e, ainda, das estratégias metodológicas planejadas que exigem mais movimento e interação com os alunos. Nessa perspectiva, propomos uma formação por trilhas possibilitando uma integridade por áreas de conhecimento e pelas dimensões norteadoras da Pedagogia Inaciana, com a intencionalidade de expansão para as demais escolas e colégios que compõem a Rede Jesuíta de Educação.

Palavras-chave: Saberes docentes. Práticas pedagógicas. Formação continuada. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the teaching knowledge and the teachers' pedagogical practices from the perspective of the educational management. The terms used in the title already propose an analysis of that knowledge and practices from the school model that we want and do. Given the object of study, we propose as a problem: what is the link between teaching knowledge and pedagogical practices and how can it be understood from the perspective of management at the Jesuit Education Network? The general objective was to analyze the pedagogical practices from the teaching knowledge in the school environment, the way they approach the institutional precepts, how they are performed in the pedagogical actions and their links with management. In that perspective, analyzing the teaching practices carried out at different levels of teaching and conducting a critical reflection linked to the pedagogical practices with the participating teachers and pedagogical coordination in the light of PEC (Common Educational Project of the Jesuit Education Network) to develop an intervention plan that culminates in the definition of pedagogical processes related to management are the specific objectives of this research. It was based on the ideas of Thurler (2002), Perrenoud (2000), Tardif (2002) among others. The Common Educational Project from the Jesuit Education Network also served as a basis for this foundation. It is a qualitative research supported by Martucci (2001) and Alves (1991). Through the research instruments, the data were produced and organized into categories and subcategories of analysis. From the interpretation of the data, the results were directed to the interlocutors' conceptions on the several teaching knowledge and the mobilization of this knowledge to the qualification of their pedagogical practices. From the findings, we got to some potentialities, such as adherence to the pedagogical proposal of the institution researched and the commitment to the mission and the search for new techniques and teaching methods. As challenges, we highlight weaknesses before the mediation strategies of the adverse situations in the classroom and also, of the planned methodological strategies that require more movement and interaction with the students. Taking all that into account, we propose a trail training that makes it possible the integrity by knowledge areas and by the guiding dimensions of the Ignatian Pedagogy with the expansion intentionality for the other schools that make the Jesuit Education Network.

Keywords: Teaching knowledge. Pedagogical practices. Continuing training. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os saberes dos professores.....	28
Quadro 2: Quantitativo de dissertações e teses consultados por descritor.....	37
Quadro 3: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Saberes docentes”.....	37
Quadro 4: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Práticas pedagógicas”.....	39
Quadro 5: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Gestão Educacional”	42
Quadro 6: O perfil dos interlocutores da pesquisa.....	55
Quadro 7: Forma de mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica.....	63
Quadro 8: Estratégias e intencionalidades aplicadas nas trilhas dos saberes.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instrumental – Capa do Diário.....	50
Figura 2: Instrumental – Roteiro do Diário.....	50
Figura 3: Categorias e Subcategorias de Análise.....	54
Figura 4: Trilha dos saberes.....	71

LISTA DE SIGLAS

AOE	Atividades Orientadoras de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PEC	Projeto Educativo Comum
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SQGE	Sistema de Qualidade em Gestão educacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Trajetória: dos primeiros contatos com a educação à formação acadêmica e profissional.....	15
1.1.1 Na academia.....	15
1.1.2 As experiências na profissão.....	16
1.1.3 O presente.....	16
1.1.4 Formação continuada.....	17
1.2 Tema.....	17
1.3 Problema.....	17
1.4 Objetivos.....	18
1.4.1 Objetivo Geral.....	18
1.4.2 Objetivos Específicos.....	18
1.5 Justificativa: construindo o objeto de pesquisa a partir de experiências.....	18
2. CAMPO EMPÍRICO E DIAGNÓSTICO	20
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1 Formação docente: um desafio na contemporaneidade	24
3.2 Saberes docentes: saberes construídos e mobilizados	27
3.2.1 Um olhar sobre o contexto: aprendizagens construídas na prática	29
3.2.2 Gestão educacional: mediadora e articuladora de saberes	33
4. ESTADO DA QUESTÃO	36
5. METODOLOGIA.....	47
5.1 Itinerário da pesquisa: abordagem qualitativa.....	47
5.2 Cenário e interlocutores da pesquisa.....	48
5.3 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados.....	49
5.4 Procedimentos de análise dos dados.....	52
6 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: OS RESULTADOS.....	55
6.1 O perfil dos interlocutores da pesquisa.....	55
6.2 A formação profissional: contribuições da formação inicial.....	57
6.3 Significado da formação: os saberes docentes.....	59
6.3.1 Saberes construídos e mobilizados para uma prática efetiva.....	62
6.4 A formação continuada.....	65
6.4.1 As interfaces entre formação e prática.....	65

6.4.2 A formação para além do académico.....	69
6.5 Proposta de intervenção.....	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	82
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	84
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	85
APÊNDICE D – CARTA DE ACOLHIDA DO DIÁRIO NARRATIVO.....	87
APÊNDICE E – ROTEIRO DO DIÁRIO DA NARRATIVA.....	88
APÊNDICE F – MOMENTO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE:RODA DE CONVERSA.....	89

1. INTRODUÇÃO

Conhece com a tua escrita, pois é isso que te
distingue como investigador.
Nóvoa

1.1 Trajetória: dos primeiros contatos com a educação à formação acadêmica e profissional

Esta escrita se inicia através de um relato da minha trajetória, desde os primeiros contatos com a educação até o presente momento.

Filha de professora, desde muito cedo passei a ter contato com os livros. Com 4 anos ingressei na escola, no jardim da infância, em um colégio particular de Teresina, no qual cursei toda a educação básica. É uma lembrança viva a minha rotina escolar: pela manhã frequentava a escola e no turno da tarde ficava com minha mãe no colégio em que ela trabalhava como professora de alfabetização, que ficava bem próximo de onde ela estudava.

Dessa forma, muito do meu tempo de infância e adolescência foi vivido dentro de espaços escolares, tendo contato com pessoas, com as salas de aula, com o papel, com as regras estabelecidas dentro desses espaços. E eu adorava tudo isso, me imaginava grande, numa sala de aula sendo professora.

E não foi diferente. Ao concluir o científico, atual Ensino Médio, optei pela docência. A afinidade com a Língua Portuguesa levou-me a prestar vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Letras Português, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no qual foi aprovada.

1.1.1 Na academia

Na academia, os primeiros contatos com as leituras, fundamentações teóricas, questionamentos e reflexões foram dando mais cor, sabor e sentido à minha escolha profissional. Identifiquei-me muito com o curso, pois sempre gostei dos desafios e complexidades da Língua Portuguesa.

A instituição não atendia com excelência aos seus estudantes, pois houve carência de recursos didáticos, de professores qualificados e, ainda, longos períodos de greve. Porém, busquei me qualificar por meio de leituras para ampliar meus conhecimentos, participando de seminários, cursos e outras formações.

1.1.2 As experiências na profissão

Antes mesmo de concluir o curso, iniciei minhas experiências como educadora em uma escola da rede privada de ensino, como professora auxiliar, trabalhando com crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Nesse momento, pude experimentar o espaço da sala de aula com todas as suas complexidades.

No ano seguinte, assumi a função de professora titular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, trabalhando com alunos do 5º e 6º anos (na época, 4ª e 5ª séries, respectivamente).

No ano de 2000, ingressei no serviço público por meio de concurso para professor da Rede Estadual de Educação. Passei, então, a trabalhar com crianças e adolescentes na rede privada e com jovens e adultos na rede pública. Eram realidades bem diferentes: espaços, recursos, necessidades dos sujeitos, etc. Isso me exigiu buscar estratégias diferenciadas para atender aos anseios e necessidades dos meus alunos que vinham de contextos sociais bem distintos.

O interesse pelo pedagógico fez com que eu buscasse qualificação na área de gestão. Em 2004, assumi a função de coordenadora pedagógica na rede pública. Trabalhar junto aos professores, acompanhar e desenvolver propostas e estratégias de ensino e de aprendizagem para atender às demandas dos novos tempos tem sido um grande desafio.

Ao longo dessa caminhada, vivenciei muitas mudanças de concepções no modo de ensinar e de aprender. Muitos foram os rompimentos de paradigmas. A chegada dos recursos tecnológicos, dos meios de comunicação e informação gerou muitas inquietações em relação ao uso destes nos espaços escolares para atender a uma geração digitalizada. Portanto, tive que superar o “medo” do novo, tive que abraçá-lo. Não foi uma relação fácil no início, mas logo me familiarizei com eles.

Somados a isso, outros desafios chegaram aos espaços escolares: novos modelos de famílias, inclusão, o uso adequado das tecnologias, temas transversais.

1.1.3 O presente

Atualmente, exerço a função de coordenadora pedagógica nas duas instituições de ensino em que trabalho. Há 10 anos, sou colaboradora da Rede Jesuíta de Educação e há 5 anos integro o grupo de coordenadores pedagógicos de um colégio da Rede, atuando no segmento de 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Como gestora, tenho buscado qualificar o fazer pedagógico no sentido de garantir positivos resultados de aprendizagem, através de uma gestão participativa e colaborativa.

1.1.4 Formação continuada

Nesses anos de práticas na educação, sempre busquei o aperfeiçoamento dos meus saberes docentes. Acompanhar os novos desafios educacionais, compartilhar vivências e conhecer novas abordagens torna-se indispensável no atual cenário, representado por uma geração bem articulada, questionadora e tecnológica.

Essas são as motivações que me levaram a cursar o mestrado em Gestão Educacional, pelo desejo de aprimorar meus conhecimentos profissionais na área pedagógica de modo a contribuir, de forma efetiva, na qualificação e ressignificação das práticas pedagógicas docentes no contexto escolar.

1.2 Tema

As discussões sobre o fazer pedagógico relacionado aos saberes que os professores dominam para ensinar e a capacidade de adquirir novos saberes para aplicá-los dentro do espaço escolar conduziram o caminho e a escolha por essa temática: A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional.

1.3 Problema

Nesses anos de experiência na referida instituição, tenho acompanhado as transformações pelas quais os espaços escolares vêm passando no que se refere às práticas pedagógicas dos professores, ao modelo de gestão dos novos tempos, às necessidades dos estudantes do século XXI, às concepções no cenário atual.

Dessa forma, o problema caracteriza-se pelo modo como os professores compreendem o seu fazer pedagógico a partir das experiências dentro dos espaços escolares e os impactos nas práticas pedagógicas e de gestão.

A partir do exposto, o problema central deste estudo é: qual a vinculação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas e como ela pode ser compreendida sob a perspectiva de gestão em uma escola da Rede Jesuíta de Educação?

Com o propósito de responder ao problema apresentado, delineamos os seguintes objetivos:

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas a partir dos saberes docentes no espaço escolar, da maneira como eles se aproximam dos preceitos institucionais, de como eles se efetivam nas ações pedagógicas e de suas vinculações com a gestão.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar as práticas docentes efetivadas em diferentes níveis de ensino de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, investigando as convergências e divergências pedagógicas existentes;
- b) Realizar uma reflexão crítica vinculada às práticas pedagógicas junto aos professores e coordenação pedagógica que formam a comunidade educativa;
- c) Analisar os processos pedagógicos sob a luz do PEC (Projeto Educativo Comum da RJE) no que se refere aos saberes docentes e às práticas pedagógicas;
- d) Desenvolver um plano de intervenção envolvendo os responsáveis pelas práticas pedagógicas e de gestão, culminando na definição de processos pedagógicos coadunados aos de gestão que possam ser aplicados em diferentes disciplinas e em diferentes níveis.

1.5 Justificativa: construindo o objeto de pesquisa a partir de experiências

O objeto desta pesquisa foi se construindo a partir das minhas experiências dentro dos espaços escolares. Muitas inquietações foram surgindo ao longo dessa trajetória em relação ao processo de aquisição e articulação dos saberes docentes referentes às práticas pedagógicas.

Um novo cenário educacional foi se constituindo e uma mobilização por parte dos docentes em relação ao seu fazer pedagógico tornou-se uma necessidade diante de uma geração exigente e a partir de mudanças de paradigmas. E aí o grande desafio: como romper com as amarras relacionadas a um saber já construído no que se refere ao modo de ensinar e de aprender neste novo século? Como mobilizar esses saberes para alcançar resultados positivos de aprendizagem quando uma nova geração passou a ocupar os espaços escolares?

Foi nesse contexto que busquei respostas para essas inquietações. Momentos vividos em sala de aula como professora e também no acompanhamento das práticas docentes, junto aos professores, como coordenadora pedagógica, levaram-me à pesquisa com o desejo de investigar, junto aos sujeitos participantes, a temática trazida neste trabalho e propor uma intervenção que proporcione aos docentes alternativas de diálogo entre seus conhecimentos teóricos e as suas experiências práticas, construindo e renovando os saberes.

Os aspectos elencados têm gerado muitas discussões entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Incertezas e convicções sobre o modo correto de atuar dentro do espaço escolar para atender aos desafios da contemporaneidade têm dividido opiniões entre os profissionais da educação.

Nessa perspectiva, esta investigação foi relevante, haja vista a necessidade de um alinhamento em relação ao modo de atuação dos sujeitos envolvidos, proporcionando um fazer mais articulado e com resultados de aprendizagem mais significativos, rompendo com as extremidades e divergências no modo de ensinar e de aprender. Neste estudo, refletimos sobre a missão de educar, a partir das competências profissionais e pedagógicas que uma educação de qualidade exige.

O trabalho foi desenvolvido a partir da aplicação da pesquisa qualitativa investigativa, por meio da observação participante, diário de pesquisa e aplicação de questionário. A abordagem qualitativa foi evidenciada na análise dos resultados através de registros escritos, fotografias e tabelas, a luz de uma perspectiva da análise de conteúdo. Dessa forma, o mapeamento realizado organizou os dados coletados para que se propusesse uma intervenção de aprimoramento dos fazeres docentes no que se refere aos saberes específicos de formação, aos saberes identitários da instituição e aos saberes mobilizados.

2. CAMPO EMPÍRICO E DIAGNÓSTICO

O campo empírico desta pesquisa foi um colégio da Rede Jesuíta de Educação, localizado em Teresina/PI, onde trabalho há 10 anos, primeiramente, como professora de Língua Portuguesa e, nos últimos cinco anos, ocupando um cargo de gestão, na função de coordenadora pedagógica do segmento do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Há mais de um século de existência, o colégio no qual a pesquisa foi realizada cumpre a função de, seguindo os preceitos da educação jesuítica, educar homens e mulheres comprometidos com a fé e a justiça social, princípios fundamentais da espiritualidade inaciana.

A instituição compreende que educar supera a mera condição de transmissão de conhecimentos, tidos como prontos e verdadeiros. Esta compreensão enfoca uma nova condição para a escola, formar sujeitos críticos, trabalhadores competentes, pessoas capazes de liderar ações de mudanças, sempre conduzidos pela orientação cristã humanista.

No decorrer dos tempos, acompanhando as transformações culturais, econômicas e políticas da sociedade, passou a conceber uma nova perspectiva na formação destinada aos seus alunos, ao questionar o ensino conteudista e memorístico, desvinculado da vida. Assim, uma nova forma de ensinar, crítica e transformadora, reordena as práticas educativas desenvolvidas no contexto dos colégios da Rede a qual pertence.

Assim, imbuído desse propósito, propõe formar integralmente, com competência acadêmica e humana, seus alunos, educando-os na fé, no testemunho de liderança cristã e no espírito de serviço aos outros.

Atualmente, a ação do colégio é orientada pelo Projeto Educativo Comum - PEC, que propõe repensar a missão educativa, considerando os desafios e contradições, marcado pela exclusão social, pelo consumismo e pela degradação ambiental, mas com muitas possibilidades de crescimento a partir de suas riquezas culturais, reconhecendo a multiculturalidade como marca significativa da contemporaneidade, valorizando as culturas regionais.

Com o PEC, a Companhia de Jesus no Brasil busca maior unidade entre os centros educativos jesuítas, superando tudo o que gera uniformidade, estagnação e personalismos. Sabemos que juntos somos mais, podemos mais e vamos mais longe. A formação integral proposta pela RJE, presente do Nordeste ao Sul do País, torna-se mais rica, na medida em que se dispõe a colocar em comum diferentes conhecimentos e práticas de aprendizagem (PEC, 2016, p. 15).

Neste contexto, a instituição compreende a educação como ato político, indissociável do compromisso social. Assim, evidencia seu compromisso educativo, que se realiza por meio de suas múltiplas ações educativas e evangelizadoras.

Atualmente, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atendendo à toda Educação Básica, possibilitando a viabilidade dessa investigação com professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no segmento do 4º ao 6º ano.

De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição pesquisada, o colégio possui 1900 alunos distribuídos nos turnos manhã e tarde e conta com 401 funcionários, sendo 149 professores e 12 gestores que compartilham a missão de promover, à luz dos princípios cristãos e da pedagogia inaciana, uma educação de excelência nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual, visando a formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos, comprometidos e criativos colaborando com a igreja e a sociedade.

Ainda, perseguem a visão de futuro que o colégio projeta em ser um colégio de referência por sua excelência acadêmica e humana e pela fidelidade aos seus valores, comprometido com a inovação pedagógica e com a sustentabilidade socioambiental.

Por conseguinte, trabalham pautados na proposta de valor da Pedagogia Inaciana, inspirados na verdade, no amor e na justiça, revelados em Jesus Cristo, que os levam a crer na educação de excelência da pessoa para a vida, no cuidado com a pessoa (*cura personalis*), no respeito e no diálogo com as diferenças, na construção da autonomia com discernimento, na liderança e no protagonismo juvenil e na criatividade como fonte de inovação.

Nos últimos seis anos, o colégio tem avaliado e buscado a melhoria da qualidade educativa que oferece, por meio da implantação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar - SQGE (uma estratégia de avaliação e melhoria na Rede) e do Planejamento Estratégico, ambos, ferramentas para o desenvolvimento de uma cultura de gestão estratégica e avaliação institucional.

Tendo como ponto de partida a autoavaliação, o colégio foi inserido em um ciclo contínuo de avaliação e reflexão das suas atividades, de definição de metas e implementação de ações que impactam positivamente na aprendizagem de todos os seus estudantes.

Após realizada essa etapa, criamos comissões dos processos de melhoria e o colégio investiu nesses aspectos. Muitos foram os desafios encontrados no início dos trabalhos: ausência de evidências das práticas pedagógicas e informalidade nos encaminhamentos dos processos, são exemplos de fragilidades identificadas.

A partir disso, uma nova cultura foi instalada. As ações passaram a ser institucionalizadas e isso provocou alterações na rotina e no modo de proceder dos colaboradores. A resistência às mudanças foi percebida, principalmente, por parte daqueles que já estavam na instituição há muito tempo.

Todos os trabalhos realizados foram socializados com a comunidade escolar que participou por meio de pesquisas, questionários e entrevistas, avaliando seus resultados e suas práticas institucionais, com o propósito de impulsionar um ciclo permanente de avaliação, reflexão e melhoria.

Em 2017, um novo ciclo do SQGE foi realizado para analisar os resultados obtidos nesses quatro anos. Muitos foram os avanços do colégio no que se refere à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (uso de novos recursos, utilização de novos espaços da aprendizagem, formação continuada), na relação família e comunidade (encontros de formação), clima escolar e na organização, estrutura e recursos (criação de novos setores: Gestão de Pessoas, Comunicação), entre outros.

O planejamento estratégico (2017) foi uma necessidade indicada pelo SQGE, a ser pensado nos próximos cinco anos, necessário ao modelo de gestão estratégica que se deseja alcançar em sua plenitude.

Assim como no SQGE, realizamos uma análise da realidade do colégio nos âmbitos de Gestão Administrativa e Financeira e Gestão Pedagógica. Posteriormente, foram definidos prioridades e projetos estratégicos, sendo aprovados os quinze que foram apresentados.

Diante dos trabalhos e implementações realizados nos últimos anos, a gestão pedagógica reafirma o compromisso de rever os fundamentos que norteiam a política educacional das escolas e colégios da Rede Jesuíta de Educação como forma de

qualificar os processos pedagógicos e trazer elementos para contribuir com a avaliação institucional.

Nesse sentido, faz-se necessário o diálogo com autores que discutem sobre a temática apresentada nesta pesquisa a fim de conhecer as suas concepções e aprofundar minhas reflexões a partir das fundamentações que serão expostas na sequência.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, registramos o embasamento teórico-epistemológico da pesquisa, organizado em dois itens. O primeiro ponto discorre sobre os desafios da formação de professores na contemporaneidade, dialogando sobre a escola que queremos e a escola que fazemos, tendo como reflexão os modelos formativos vigentes. O segundo tópico argumenta sobre os saberes docentes, e traz o fundamento sobre os saberes adquiridos e mobilizados, ampliando o referencial sobre as práticas pedagógicas compartilhadas entre educadores e as contribuições do gestor educacional, na articulação de momentos de qualificação e mobilização dos saberes dos professores.

3.1 Formação docente: um desafio na contemporaneidade

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.
Leonardo da Vinci

A formação de professores, historicamente, destaca-se como ponto de grande relevância dentre as políticas públicas para a educação. Um novo modelo educacional se configura como um desafio para as práticas educativas e exige um nível profissional bem superior ao existente, no qual o professor habilitado para o exercício da função seja um sujeito reflexivo e comprometido com o seu crescimento profissional.

Morosini e Comarú (2009) discorrem que a formação do desenvolvimento profissional docente, quando configurado na forma de uma construção técnica, não produzirá profissionais reflexivos, autônomos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional por meio de uma autoconscientização que contribua para o processo da sua própria formação.

Brito (2006, p. 43) colabora para essa compreensão ao afirmar que

Efetivamente, uma sociedade completa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

É nesse cenário que a investigação desta pesquisa se encontra. As discussões em torno dos modelos de formação pelos quais os profissionais da educação vêm sendo submetidos ao longo do tempo têm sido evidentes entre estudiosos da área,

haja vista que poucas foram as mudanças que chegaram aos espaços escolares no que diz respeito ao fazer pedagógico dos professores.

Thurler (2002, p. 87) discorre sobre essa temática ao abordar que

Os professores são desafiados a reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. Devem assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

Entendemos, portanto, que os professores do século XXI precisam desenvolver competências para atender aos desafios da profissão. A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de seus alunos (THURLER, 2002).

No entanto, os sistemas escolares pouco avançaram nos modelos de formação contínua, que possibilitem mudanças de paradigmas e de práticas docentes capazes de atender às expectativas dos estudantes. Constatamos, portanto, que os princípios clássicos da formação contínua não contribuem para pôr em sinergia e expandir as competências individuais e coletivas existentes (WOODS et al., 1997).

Nessa perspectiva, os estabelecimentos escolares precisam repensar a forma como conduzem os processos de formação continuada que em sua maioria são modelos prontos, distantes da realidade e das necessidades da instituição.

Essa fragilidade também é real no estabelecimento investigado. O que se percebe é que é necessário romper com paradigmas e evoluir nas concepções e no modo de organização e articulação das práticas pedagógicas. É nesse viés que esta pesquisa se realiza em busca de alternativas para a efetivação da autonomia dos espaços Thurler (2002, p. 89) esclarece que:

A autonomia do estabelecimento escolar supõe que todos os seus atores sintam-se responsáveis não apenas pelos resultados de seus alunos, mas também por seu próprio desenvolvimento profissional, o qual está estreitamente vinculado à concepção e à implementação do projeto do estabelecimento.

A referida autora enfatiza que os diversos atores são levados a mobilizar em seus pontos de vista, exploram novas abordagens pedagógicas, avaliam o crescimento de seus estudantes e os métodos escolhidos.

Pensando dessa forma, ampliam-se os horizontes na tentativa de responder à indagação que este trabalho traz no que se refere à vinculação entre os saberes docentes e às práticas pedagógicas no espaço escolar em análise. Reforçando essa premissa, adquire ainda mais consistência a ideia de que os estabelecimentos escolares devem ter a capacidade de se reinventar, sendo esse processo conduzido pelos atores ali implicados. Dessa forma, os estabelecimentos escolares necessitam de professores competentes, que façam uso de diferentes estratégias para resolver os problemas encontrados.

O estabelecimento escolar só pode torna-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte, dispuserem de margens de manobra suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. (THURLER, 2002, p. 90)

Para criar condições para tornar a educação formal mais qualificada e, assim, obter melhores índices de desempenho dos estudantes, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos partícipes nesse processo. Sobre isso, Nóvoa (1991, p. 56) pontua:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Nesse sentido, a formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar. No dizer de Perrenoud (2000, p. 155),

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das atividades, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, utilizar tecnologias novas, enfrentar os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.

Partindo ainda da compreensão de Perrenoud (2000, p. 32) de que “não basta o exercício e o treino para manter competências essenciais”, já que a escola não funciona

como um mundo estável, as transformações que chegam às salas de aula, com rapidez, provocam mudanças também urgentes nas estratégias de ensino do professor uma vez que:

Exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em abordagens e novos paradigmas. (PERRENOUD, 2000, p. 157)

Nesse contexto, uma análise acerca dos saberes docentes e da importância da ressignificação das práticas pedagógicas se faz necessária, uma vez que os estudantes não são nem serão sempre os mesmos. Sendo assim, promover momentos de reflexão e dar sentido àquilo que será apresentado às crianças, aos adolescentes e jovens, relacionando às suas vivências e realidades são o horizonte para se alcançar as transformações no contexto escolar, sendo os educandos e educadores os agentes do processo.

Nessa ótica, o Projeto Educativo Comum, que norteia o trabalho docente da instituição investigada nesta pesquisa, corrobora com esse pensamento e afirma:

O professor organiza sua ação docente de tal forma que favorece aos estudantes o contato, a apropriação, a formulação e a reformulação em relação ao conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da autonomia. (PEC, 2016, p. 49)

Implica, portanto, dizer que a formação dos professores deve contemplar as situações cotidianas, transformando-as em experiências significativas que venham a contribuir na qualificação profissional desses sujeitos. Diante desse entendimento, a discussão segue abrangendo os saberes docentes construídos e mobilizados.

3.2 Saberes docentes: saberes construídos e mobilizados

Dando continuidade ao capítulo, seguimos, nesse primeiro momento, discorrendo sobre o conceito de saber relacionado à cultura educacional. Tardif (2002) compreende saber como tudo que envolve conhecimentos, competências e habilidades dos docentes. O autor, ainda, afirma que esses saberes têm diferentes origens, provenientes da vida pessoal, formações iniciais e continuada, vivências em sala de aula, socialização de experiências e práticas pedagógicas, reflexões

individuais e coletivas, enfim, saberes que conduzem para o crescimento profissional. A esse respeito, o quadro, a seguir, ilustra o percurso desses saberes no que se refere a tipologias, fontes e modos de integração.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores e sua proveniência	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas.
De sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática, o ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Percebemos, portanto, que os saberes docentes se constituem ao longo da vida dos professores. Morosini e Comarú (2009) afirmam que é nesse contexto de construção de saberes docentes no decorrer da vida que a dimensão profissional constitui a identidade do professor, refletindo no seu agir diário.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 18) corrobora que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. O autor também reconhece o saber docente como temporal, haja vista que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, transmitidos pelas

instituições de formação de professores (ciências da educação); dos saberes disciplinares, definidos e selecionados pela instituição universitária; dos saberes curriculares, categorizados e apresentados pelas instituições escolares e os saberes experienciais, que brotam da experiência e são por ela validados.

Destacamos, nessa reflexão, que o saber dos professores vai além aqueles que são adquiridos na formação profissional e estabelecidos no ambiente de trabalho através do currículo escolar que segue as diretrizes do sistema educacional e que sofre mudanças ao longo do tempo, para atender às necessidades contemporâneas.

Os saberes experienciais, para Tardif (2002), constituem saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Esses saberes, específicos dos professores, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Para concluir sobre os saberes experienciais, Tardif (2009, p. 109) evidencia que

[...] é um saber interativo, mobilizado e moderado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.

Vale ressaltar que os saberes aqui apresentados estão interligados e não se consolidam isoladamente. Esse fato é constatado na articulação entre os saberes adquiridos na formação profissional e os saberes construídos a partir da prática pedagógica do professor, entendendo que é na atuação do docente no espaço escolar, em interação com os alunos em sala de aula, que vivenciam situações adversas, planejam, reelaboram os métodos de transmissão de conhecimentos e buscam estratégias para resolver situações complexas por meio da mobilização dos seus diversos saberes.

3.2.1 Um olhar sobre o contexto: aprendizagens construídas na prática

A prática docente constitui-se como a dimensão da profissão professor que está em constante movimento. Essa prática constrói-se a partir do caminho percorrido pelo professor, das experiências adquiridas individualmente e coletivamente e na interação

com seus pares. É nesse pilar, portanto, que a ação do professor se evidencia e favorece o conhecimento.

Nesse sentido, constatamos que a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação torna-se prioridade na sua formação. Partindo desse entendimento, Carvalho (2006, p. 14) afirma que:

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobretudo, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias.

Diante dessa concepção, emerge a necessidade de um trabalho coletivo e reflexivo dentro das instituições escolares por ser o espaço que oportuniza a criação de uma comunidade de educadores que percebe, cada vez mais, as situações enfrentadas em sala de aula, bem como a possibilidade de melhoria, sobretudo através da reflexão e do conhecimento voltado para a sua prática, possibilitando novas perspectivas para a qualificação do seu trabalho.

Perrenoud (2002, p. 15) justifica a importância da prática reflexiva “porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes”. Essa construção na escola pode ser consequência de práticas de intervenção que visem à melhoria do processo de ensino por meio de adaptações no modo de proceder, seja do docente ou da gestão. Silva (2002, p. 28) complementa esse pensamento afirmando que “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação [...]”.

A postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno. (ARAÚJO, C.; ARAÚJO E.; SILVA, R.; 2015)

É importante ressaltar que “a prática reflexiva mantém um vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias” (CARVALHO, 2006, p. 14). Perrenoud (2002, p. 23) corrobora com esse pensamento e pontua que

“é preciso combater essa dicotomia e afirma que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”.

Pensando então na imprescindibilidade entre teoria e prática, destacamos as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), que de acordo com Moura, Sforzi e Araújo (2011, p. 40) são geradoras de resultados positivos para docentes e discentes, tendo em vista as implicações dessas estratégias.

[...] a AOE, como expressão da unidade entre teoria e prática, é composta por conteúdos, objetivos e métodos dimensionados pelas interações histórico-culturais dos três elementos fundamentais do ensino: o objeto do conhecimento, o professor e o estudante. Na AOE, a presença desses três elementos é fundamentada no materialismo histórico-dialético, o que implica superar uma relação unívoca entre eles.

Entendemos, assim, que a AOE é uma forma de intervenção que valoriza a teoria, a partir do momento, que trabalha a pedagogia de projetos, estimulando o docente a ter como pressuposto fundamental um objeto, um problema, e a partir deles a construção das atividades práticas que serão orientadoras para o ensino. Essas ações possibilitam a revisitação dos teóricos, para de fato, haver uma construção forte de uma atividade com objetivos estabelecidos mediante a necessidade encontrada na escola, e com uma intervenção dialogada com a teoria necessária. Zabala (1998, p. 16) concorda que nenhuma mudança ocorre sem o aporte teórico, uma vez que toda prática precisa estar fundamentada:

Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança.

De fato, o professor vai qualificando sua formação na relação entre teoria e prática. Essa aproximação lhe revela novos caminhos que possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitam a aprendizagem dos educandos. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

Nesse sentido, a prática pedagógica reflexiva, pensada nessa ótica, remete ao entendimento de que a realidade das instituições escolares, das condições de trabalho e de formação de professores precisa adquirir uma nova roupagem. Assim, é preciso

antes, refletir para que mudanças sejam realizadas, mas para isso é preciso que haja uma manutenção do fazer reflexivo. Moura, Sforzi e Araújo (2011, p. 41) explicam que o ser humano planeja conforme necessita, assim:

Diferentemente dos humanos, os outros animais orientam-se pela satisfação de suas necessidades biológicas, razão pela qual o objeto que satisfaz essas necessidades é sempre imediato. Embora o homem também busque na natureza a satisfação de suas necessidades, diferencia-se do animal à medida que deixa de agir individualmente e de forma direta, imediata. Passando a fazê-lo de forma coletiva, utiliza instrumentos (meios exteriores) que potencializam sua ação sobre o meio. Essa forma de agir para satisfazer necessidades é denominada de trabalho, pois, além de satisfazer suas necessidades, os homens produzem os meios para isso. Ao produzi-los, produzem também o conhecimento sobre eles, sobre suas propriedades, funções e modos de ação. Esses conhecimentos são partilhados, inicialmente, na própria atividade, mediante o uso conjunto e a comunicação entre os usuários. Aos poucos, os conhecimentos vão se desvinculando da atividade prática, mas permanecem materializados nos objetos e na linguagem. Assim, a atividade física ou mental dos homens transfere-se para o produto dessa atividade; fenômeno denominado por Marx e, posteriormente, por Leontiev de objetivação.

Entendemos que os educadores, mais do que outros grupos, precisam agir coletivamente, pensando sempre no ganho com o outro. Para isso, a escola, em especial, os docentes, planejam metas, conforme necessitam as sociedades. Essas metas podem ser alcançadas mediante ações executadas, de maneira organizada, o serviço.

O serviço descrito é em função do todo, dos alunos e da escola. Estes são beneficiados na medida em que há reflexão da prática e que essa reflexão gera ações além da maturação da ideia e constante autoavaliação. Assim, conforme a autoavaliação é realizada, os docentes podem promover mudanças nas práticas não exitosas e mesmo ampliar os ganhos das que já lograram êxitos.

Nesse processo de mudança, é necessário que os professores sejam levados a alcançar um nível elevado de consciência de suas possibilidades de transformação, capaz de produzir conhecimento e teorias a partir da reflexão sobre sua própria prática, estando, no entanto, devidamente garantidas as possibilidades institucionais de atuações, o que se dá no campo de gestão.

3.2.2 Gestão educacional: mediadora e articuladora de saberes

A gestão educacional difere-se das demais, pois não está a gerir apenas coisas. Não são simplesmente recursos. Este tipo de gestão lida com pessoas. Pessoas que estão a formar e ser formadas, tanto docentes, como discentes, assim é fulcral que haja a reflexão sobre o que se faz com o intento de promover aprendizados.

Partindo da compreensão de Lück (2015), em que a sociedade atual clama por inovações dentro dos espaços educacionais, a gestão precisa buscar novas estratégias para alcançar a excelência de resultado e reconhecimento dos serviços prestados. Nesse sentido, Sartori e Pagliarin (2016, p. 195) destacam que a gestão precisa ser dialogada para que o êxito seja alcançado.

[...] a gestão do processo pedagógico necessita ser perpassada por um processo crítico-reflexivo, envolvendo todos os atores da escola, especialmente os docentes. É imprescindível que na escola o serviço pedagógico seja realizado em parceria com o quadro de professores, primando por ações colaborativas e participativas.

A comunhão discursiva e de prática entre os componentes que promovem o processo de ensino é indispensável para o bom andamento da educação. Assim, o papel da gestão educacional pode ser compreendido como essencial para a mediação e articulação dos diversos saberes necessários na contemporaneidade.

Dessa forma, o gestor educacional precisa ser estratégico e romper com paradigmas ultrapassados. Precisa manter aquilo que é essencial e de valor, adaptar o que deve ser mudado e abraçar o novo, superando práticas e concepções que se distanciam do modelo participativo e descentralizador. Partindo desse entendimento concordamos com Franco (2008) que explica que “cabará à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”. Essa mediação é, nesse sentido, o ponto crucial do desenvolvimento de um novo modelo de escola que atende à realidade dos alunos.

A mediação não é uma instancia solitária. Para que ela aconteça de maneira adequada, muitos componentes podem ser agregados. Nesse ínterim faz-se valer a necessidade da ruptura do individualismo, da necessidade de um planejamento conjunto, de uma reflexão compartilhada e de um trabalho em equipe corresponde ao modo de proceder que promove o reconhecimento da instituição dentro da sociedade

atual e qualifica o trabalho dos profissionais envolvidos. É imprescindível, assim, uma ação conjunta entre gestores e docentes, para a efetividade do fazer pedagógico. Sartori e Pagliarin (2016) postulam sobre essa ação conjunta:

A ideia de parceria está relacionada ao “fazer com o outro”, o que implica comunicação e diálogo franco e aberto entre coordenador e coordenados. O coordenador que assume a postura de mediador toma como ponto de partida e de chegada para suas ações as questões vinculadas ao campo pedagógico, sem desconsiderar questões administrativas e organizacionais da instituição. Contudo, é fundamental reforçar que o propósito principal da atuação do coordenador deve centrar-se na busca da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. O coordenador pedagógico, nesse sentido, exerce suas funções em dois níveis distintos entre si, porém inter-relacionados: exerce influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e, ao mesmo tempo, exerce influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que esse professor ensina. (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p.195)

O modelo atual deve estar pautado na colaboração, na parceria, na unidade de propósito e diversidade de metodologias e saberes. Essa construção só acontece mediante o empenho de todos, do contrário, o êxito do todo não se efetiva. A figura do coordenador nesse sentido é ampla, mas sem ser excludente da função dos outros, ou superior. Todavia, entendemos que sua ação é plenamente necessária para que se efetive um ganho na aprendizagem dos alunos, tendo em vista que as ações desse profissional estão baseadas na observação e intervenção diante do processo de ensino.

Frente ao exposto, entendemos que não dá para querer alcançar resultados excelentes com práticas medianas ou medíocres; os resultados serão correspondentes às práticas, é fato. Assim, a comunidade escolar precisa estar atenta às comunicações realizadas para que haja múltiplas ações a partir do que foi sendo averiguado ao longo do processo de ensino e diálogo na escola.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não está desvinculado ao trabalho da gestão educacional. Para que estes tenham um trabalho articulado, faz-se necessário, o alinhamento das ações entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Inferimos, ainda, que a qualificação do trabalho da gestão influencia diretamente no fazer docente, conduzindo a estratégias que estejam adequadas e que atendam às demandas dos espaços escolares contemporâneos.

Para Lück (2015), a gestão permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, constituindo uma ação conjunta de trabalho participativo em equipe. Essa realidade é demasiadamente verdadeira de tal modo que o gestor se volta para o trabalho de apoio, suporte e coordenação dos docentes, tendo em vista serem os profissionais centrais do processo educativo. Nesse ínterim, consoante Macêdo (2016, p. 33),

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional, cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação.

Dessa maneira, as instituições de ensino não devem desconsiderar a efetividade e poder de mudança de uma gestão participativa, pois elas pressupõem promoção de engajamento, presença, participação, representação, tomada de decisão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Destacamos ainda que o diálogo, a observação e a parceria constante com os docentes podem ser um caminho benéfico e claro na construção de um ambiente de trabalho exitoso.

Pautado no desejo de liberdade, justiça ética e autonomia do ser humano, Freire (1996) chama atenção para a necessidade de uma educação emancipadora, dialogada, participativa, democrática; ele critica a escola burocrática, a educação bancária, a ausência de uma relação de organicidade entre o currículo e a realidade do educando, a ausência do diálogo e de práticas democráticas no interior das escolas.

Dessa forma, a gestão participativa congrega em sua ação dimensões política, pedagógica e técnica; e, a partir da mesclagem adequada desses aspectos, essa gestão age para promover um clima de cooperação, reciprocidade e confiabilidade dentro do espaço escolar.

4. ESTADO DA QUESTÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo apresentar pesquisas já realizadas e que estão em consonância com o objeto de estudo que este trabalho apresenta. A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Tratamos do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (TERRIEN. J. & NÓBREGA-TERRIEN, S., 2004).

Os quadros, a seguir, contêm uma seleção de recortes conceituais que se aproximam do proposto por esta investigação. Nela, estão presentes produções sobre o tema, em específico em relação aos descritores selecionados para a busca deste estudo, a saber, os saberes docentes, práticas pedagógicas e gestão educacional. A quantidade de resultados encontrados é deveras extensa, mas a pesquisa, com o objetivo de contribuir significativamente com a discussão sobre o tema, sem estar desvinculada da produção acadêmica já existente, delimita a busca. Nesse sentido, o período que compreende a pesquisa em relação ao estado da questão do tema, é especificamente de 2014 a 2018.

Para a busca de informação da produção científica, a partir dos 3 descritores elencados, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Destacaram-se apenas os trabalhos que estão diretamente em consonância com a pesquisa e período selecionado, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Quantitativo de dissertações e teses consultados por descritor

Base de dados	Descritores	Áreas temáticas	Tipo de literatura	Quantidade
CAPES	Saberes docentes	Pesquisa educacional	Dissertação	10
CAPES	Práticas pedagógicas	Pesquisa educacional	Dissertação	10
CAPES	Gestão educacional	Pesquisa educacional	Dissertação	10

Total de trabalhos encontrados: 30

Fonte: elaborado pela autora.

Dos trabalhos pesquisados e consultados, foram destacados aqueles que estão diretamente em consonância com a pesquisa e período selecionado, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Saberes docentes”

Base de dados	Descritor	Ano	Tema	Autor	Tipo de Literatura
CAPES	Saberes docentes	2014	A (re) construção dos saberes docentes na formação continuada: um estudo de caso	Fabiana Ritter Antunes	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2014	Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais	Tatiane Cristina Gomes Moreira	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2015	. Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais	Rosane De Camillis Dalla Valle	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2015	Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco	Adelir Aparecida Marinho	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2015	Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental	Valeria De Andrade Cozzolino	Dissertação

CAPES	Saberes docentes	2016	Formação continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas	Haede Gomes Silva	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2017	. Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental	Lorelay Pereira Andao	Dissertação
CAPES	Sabres docentes	2017	Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	Keyla Cristina Da Silva Machado	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2017	.Escola: espaço de construção da docência'	Heloisa Helena Ferreira Correia	Dissertação
CAPES	Saberes docentes	2017	. A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes	Ana Paula Nunes Stoll	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo da análise dos trabalhos elencados no Quadro 3, podemos inferir que todos as pesquisas que tratam sobre os saberes docentes trazem uma reflexão sobre esses saberes que norteiam as práticas pedagógicas dos professores.

Valle (2015) e Machado (2017) dialogam sobre a construção e mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo como esses aspectos se configuram nos espaços de sala de aula.

Brandão (2017) e Cozzolino (2015) ampliam a reflexão investigando sobre os saberes criados e mobilizados no fazer curricular considerando suas articulações com noções de sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências, vistos como possibilidades de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem.

Marinho (2015) e Stoll (2017) mergulham na investigação desses saberes na Educação Infantil, com o objetivo de analisar os elementos que constituem as identidades das professoras que atuam nesse nível e identificar os saberes da

docência que são mobilizados pelas educadoras infantis. Antunes (2014) e Silva (2016) evidenciam a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente. Refletem sobre como essa formação possibilita a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto de suas práticas pedagógicas na escola. Correia (2017) também corrobora com as autoras acima citadas, trazendo como investigação o ensino e a aprendizagem dentro da escola a partir de uma análise sobre a formação docente.

Por fim, Moreira (2014) discute sobre a formação inicial de professores e investiga o percurso histórico-político dessa formação, verificando as mudanças históricas que ocorreram na profissão e conseqüentemente, na formação profissional.

Quadro 4: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Práticas pedagógicas”

Base de dados	Descritor	Ano	Tema	Autor	Tipo de Literatura
CAPES	Práticas pedagógicas	2015	Jovens de periferia e a arte de construir a si mesmo: experiências de amizade, dança e morte	Márcio de Freitas do Amaral	Tese
CAPES	Práticas pedagógicas	2015	Análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira - SP	Libia Sara Rocha Garcia da Silva	Dissertação
CAPES	Práticas pedagógicas	2014	Escola e família: mediações para o desenvolvimento da leitura e do letramento	Amasilio dos Santos Vaz	Dissertação
CAPES	Práticas pedagógicas	2016	A ação pedagógica no contexto cibercultural: da ambiência do aluno à prática do professor	Ana Paula Baldo	Dissertação

CAPES	Práticas pedagógicas	2018	Gamificação na educação: aproximações, estratégias e potencialidades	Flavio Marcelo Gabriel de Souza	Dissertação
CAPES	Práticas pedagógicas	2014	Relação pedagógica como um jogar	Clovis da Silva Brito	Tese
CAPES	Práticas pedagógicas	2016	Leitura de imagem, dialogismo e graffiti: contribuições para o ensino da arte'	Erika Sabino de Macedo	Tese
CAPES	Práticas pedagógicas	2018	“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de Belém/ PA segundo o IDEB: que qualidade é esta?	Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo	Dissertação
CAPES	Práticas pedagógicas	2014	Indisciplina e currículo praticado no ensino fundamental	Flavio Fernando de Souza	Dissertação
CAPES	Práticas pedagógicas	2015	Práticas inovadoras de avaliação da aprendizagem de matemática	Tatiana Laiz Freitas da Fonseca	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora

Amaral (2015), em sua pesquisa, aborda a reflexão do ser e percebe-se em seu meio a partir da realidade de jovens expostos a violência do local onde moram diretamente ligada à questão econômica. Na pesquisa, diversas práticas a que os jovens foram oportunizados, demonstraram benefícios para a aprendizagem como a dança e as redes de relacionamento discursivas.

Na mesma linha de inserção da arte como ponto de partida para melhorias na comunidade escolar e no processo de ensino, o grafite foi utilizado como ponto de partida para a discussão de Macedo (2015) que traz essa variedade e riqueza semiótica como estratégia pedagógica de mudança de ação na escola e metodologia de mudança.

Já Silva (2015) se aprofunda sobre as práticas pedagógicas enfocando no aspecto da inclusão como ponte metodológica eficaz para a promoção e manutenção

da alfabetização de forma satisfatória. Na pesquisa, vimos os problemas da não inclusão e como ela afeta diretamente os alunos especiais.

Nesse imprescindível processo de mediação entre escola e alunos, as práticas pedagógicas assumem lugar central na organização do processo de ensino, e Vaz (2014) põe a família no centro das ações eficazes que podem colaborar com a educação, especialmente no que se refere à leitura e letramento. O esforço conjunto das instituições matrizes da sociedade é possibilitador de ganhos significativos na educação. A pesquisa revela que quanto mais escola e família manterem práticas de leitura e mediação, maior será o êxito do estudante nessas áreas, principalmente se o empenho é de ambas as partes.

O estudo de Baldo (2016) revela que as práticas pedagógicas contemporâneas devem perpassar pelo ambiente digital, não por esse ser o único eficaz, mas por ser amplo em significações e possibilidades, tanto para o corpo docente, quanto para o corpo discente. Nesse sentido, a pesquisa aborda a questão dialógica dos componentes do processo escolar, alunos, professores, gestores, com a cibercultura e seus conceitos líquidos, e assim valoriza essa interação dando à mesma um valor de promoção de melhorias no processo educativo.

Na mesma vertente, Souza (2018) aponta a gameficação como uma possibilidade de recurso metodológico que amplia os ganhos do processo educacional, utilizando-se do que é produzido na cibercultura para agregar conhecimentos importantes e formas de conhecimentos ao alunado.

Brito (2014) explica como as práticas pedagógicas podem ser sistematizadas de forma a serem colaborativas com o processo de ensino, por isso, parte da perspectiva do jogar, no sentido da relação pedagógica, que viabiliza o crescimento e propagação do ensino, contribuindo com o fortalecimento das estruturas educacionais dialógicas e promovendo as melhorias no ensino.

O estudo de Cardozo (2018) revela que a adoção de práticas pedagógicas planejadas e bem executadas imprime diretamente o caráter de qualidade na escola devido aos índices de êxito que estas práticas provocam. A pesquisa parte de um estudo de caso que aponta que práticas pedagógicas bem-sucedidas na escola estão ligadas a todos os participantes do processo.

Souza (2014) vai a fundo na pesquisa sobre a relevância do confronto à indisciplina com a busca e aplicação de práticas pedagógicas que a combatam e minem suas forças de propagação.

Fonseca (2015) explana sobre novas maneiras de possibilitar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, mediante uma prática pedagógica organizada que planeja a execução do ensino e a avaliação da aprendizagem de forma conjunta e colaborativa e não de forma dissociada e sem coerência.

Quadro 5: Pesquisas selecionadas para análise do Portal de Periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – descritor “Gestão Educacional”

Base de dados	Descritor	Ano	Tema	Autor	Tipo de Literatura
CAPES	Gestão educacional	2015	Gestão escolar e seu papel transformador: o caso de uma escola da rede municipal de dois irmãos	Cristiane da Silva Antonioli	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2018	Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, práticas e possibilidades	Leia Raquel de Almeida	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2015	Gestão escolar e indicativos de qualidade: o que podemos aprender com a escola Caic Madezatti, em São Leopoldo?	Andrea Silva de Oliveira	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2015	A gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual em Cacoal: as contradições entre a normatização e a prática vivenciada no espaço escolar	Altemir Roque	Dissertação

CAPES	Gestão educacional	2015	Política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – MA	Patrícia Alessandra Barros Gomes	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2018	O trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola	Naiara De Souza Fernandes	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2016	Esboço crítico da relação trabalho e educação: da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social	Vicente Jucie Sobreira Junior	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2016	Planejamento educacional e escolar: o plano de ações articuladas - PAR (2007 - 2011) e a elaboração do projeto político pedagógico de escolas do município de Acari/RN	Jailda Oliveira Santos	Dissertação
CAPES	Gestão educacional	2017	Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	Dissertação

CAPES	Gestão educacional	2015	Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola	Elenise Pinto de Arruda	Dissertação
-------	--------------------	------	---	-------------------------	-------------

Fonte: elaborado pela autora

No que tange à gestão educacional, o referencial teórico aponta-a como essencial para um eficaz desenvolvimento da educação. Nesse sentido, Antonioli (2015) traz a possibilidade de uma gestão transformadora, partindo de uma dada realidade, seja ela qual for. A escola ativa foi o ponto de partida desse estudo, evidenciando este aspecto na educação rural a partir de uma situação real.

Almeida (2018) se aprofunda na questão dialógica entre a coordenação e os professores, fazendo uma reflexão pertinente sobre como caminha a colaboração e prática conjunta desses segmentos, trazendo à tona a prática da gestão escolar. A partir dessa reflexão, colabora com a melhoria significativa do trabalho da gestão pedagógica que se torna mais reflexivo em suas práticas e mais colaborativo em relação aos professores. São apontadas, assim, estratégias de contribuição à atuação do coordenador pedagógico, ampliando a reflexão sobre o trabalho do gestor pedagógico.

Oliveira (2015), discutindo a gestão, aponta as estratégias e práticas de uma gestão eficiente como responsável pelos indicativos de qualidade, ou índices de êxito, frente às ações de uma gestão que viabiliza uma prática organizada das ações escolares. Essa gestão também promove o exercício livre da docência e a conscientização dos estudantes frente às demandas sociais e o seu papel como atores sociais, que podem e devem interferir para a melhora do meio em que vivem.

Roque (2015) evidencia a importância de uma gestão democrática para possibilitar a participação da comunidade escolar de forma efetiva. Nesse aspecto, vem evidenciar, muitas vezes, ações contrárias às normatizações estabelecidas e às práticas adotadas na escola. O autor mostra como a gestão escolar, por vezes, tem suas forças minadas por um conjunto de regras administrativas esclerosadas e que impedem o crescimento da instituição devido a não autonomia da gestão. São

apontadas diversas situações que são colaborativas para que ocorra uma gestão democrática.

Gomes (2015) aprofunda-se na especificidade da formação continuada dos gestores apontando-a como fulcral para o desenvolvimento da escola. Segundo a pesquisa, a formação contínua dos gestores possui implicações diretamente proporcionais na escola. A formação continuada, nesse sentido, dá à gestão, uma possibilidade de maior de visão sobre a relevância da gestão democrática para a escola.

Sobreira Junior (2016) revela que o trabalho da gestão educacional tem diretas influências na educação e formação de um ser social emancipado e não apenas formação de uma massa de manobra. Ele percebe a escola como uma estrutura que conscientiza e, mediante uma gestão eficiente, possibilita a formação de sujeitos sociais pensantes e ativos.

Mediante os estudos de Santos (2016), vemos a relevância de uma gestão educacional que traz como mola propulsora de mudança um efetivo planejamento educacional escolar. A pesquisa mostra que é possível realizar ações articuladas que contribuam eficazmente para o ensino e, conseqüentemente, na melhoria da sociedade. Para isso, incluiu-se uma gestão democrática que passa pela participação de um conselho escolar que cria um PPP adequadamente pensado para o benefício da escola, visualizando todo o contexto escolar.

Pinhal (2017) discute sobre a eficácia de uma gestão que utiliza os espaços que ultrapassam os muros da escola, como ponto de partida para o aprendizado significativo e ativo dos alunos. A gestão abre os olhos da comunidade escolar para que a escola aprenda com a cidade, trazendo conhecimento e discussão às práticas sociais, às políticas públicas, e fomentando uma forte discussão na escola e no modo de fazer a escola. Nesse momento, fomenta a gestão democrática e participativa da comunidade escolar.

Em sua pesquisa, Arruda (2015) evidencia os aspectos que conjuntamente contribuem de forma positiva ou negativa, a favor ou contrariamente para a construção de uma gestão democrática na escola. Para isso, a pesquisa observa a gestão, especificamente no concernente às práticas dos coordenadores pedagógicos. A pesquisa destaca a gestão democrática como possibilidade de discussão sobre a sociedade e de inclusão dela nas decisões da escola, tornando a gestão mais participativa e democrática.

O recorte teórico apresentado revela que as pesquisas sobre o tema têm se multiplicado, mas que ainda se mostram amplas, não sendo possível encontrar contribuições para a realidade da instituição na qual a pesquisadora irá fazer as intervenções. Desse modo, faz-se necessária a constante pesquisa e especificidade dos estudos sobre o tema. A realização desta pesquisa tem, assim, o objetivo de ser a resposta para algumas das inquietações e necessidades da escola no presente momento.

Ademais, é preciso fazer referência ao conteúdo teórico de valor, mapeado durante a pesquisa, tendo em vista que este está sendo utilizado como ponto de partida para a tessitura da discussão que aqui se inicia. Ponderamos que o material produzido pela academia e selecionado nesta etapa está em sincronia com o desejo discursivo que é proposto por esta pesquisa.

5. METODOLOGIA

A escolha dos métodos e procedimentos utilizados nesta pesquisa se deu a partir de um estudo embasado nos autores Chizzotti (2006), Angrosino e Flick (2009), Martucci (2001) e Alves (1991). O aprofundamento nas leituras de obras desses autores foi de grande relevância para ampliar o conhecimento técnico e conceitual sobre metodologia da pesquisa e contribuiu para o desenvolvimento e aplicação do método escolhido. Chizzotti (2006, p. 43) afirma que

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

5.1 Itinerário da pesquisa: abordagem qualitativa

A pesquisa realizada teve como objeto de estudo a análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional. A investigação se fundamentou em estudos teóricos, revisão bibliográfica e pesquisa de campo para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Nesse sentido, a abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa, por se entender que esta pesquisa considera o contexto e os casos para entender uma questão em estudo (ANGROSINO, M.; FLICK, U., 2009). É, portanto, uma pesquisa que busca descobrir as razões para determinados comportamentos, atitudes e motivações através de um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente e influenciados pelo seu contexto.

Para Martucci (2001), essa abordagem se dá pelo fato de compreender e retratar a particularidade e a complexidade de um grupo a partir dos significados subjetivos de seus atores, coletados em seu contexto. Portanto, essa prática promove a formação e o desenvolvimento profissional tanto para o pesquisador quanto para os docentes, oportunizando uma análise de suas práticas e competências.

Alves (1991) corrobora com essa afirmação quando afirma que não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados.

Nessa perspectiva, o levantamento de dados e de informações foi realizado por meio da observação participante, do diário de pesquisa e da aplicação de questionário.

5.2 Cenário e interlocutores da pesquisa

O cenário selecionado para a realização da pesquisa foi um colégio particular da Rede Jesuíta de Educação localizado em Teresina, capital do Piauí. A referida instituição esteve ciente dos pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa, bem como dos objetivos que a norteiam. A pesquisa passou pela validação e aprovação da Diretoria-Geral por meio de uma carta de anuência. Ainda, mantivemos o sigilo no que se refere à identificação da instituição. Todos os participantes, igualmente, tomaram conhecimento dos termos da pesquisa por meio do TCLE e pelas informações fornecidas diretamente pela pesquisadora. Todos aceitaram participar mediante a aceitação dos termos da investigação e a assinatura do documento.

A investigação foi realizada junto a dez professores que compõem o Departamento de Ensino de Língua Portuguesa¹ do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Esse grupo é composto por dois pedagogos e oito licenciados em Letras Português. Dentro desse grupo me incluí enquanto sujeito da pesquisa na ótica de quem também revisita o próprio fazer pedagógico e as funções que me cabem enquanto coordenadora pedagógica. Assim, a possibilidade de estar em contato com o grupo de professores foi satisfatória, haja vista que os encontros por departamento acontecem semanalmente com duração de 50 minutos.

A escolha pelo espaço de departamento e pela amostra de professores já especificada se deu pela intencionalidade da pesquisadora em focar numa estrutura de gestão criada pela instituição para viabilizar o trabalho pedagógico. Assim, o departamento se constitui em um espaço de acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas, é uma instância formativa de construção de repertórios, onde se lê, se socializa práticas, se converge, se diverge, se mobiliza saberes. Portanto, a investigação, nessa instância, oportunizou um estudo consistente tomando como

¹ O Departamento de Língua Portuguesa constitui uma das estruturas de gestão presente no colégio. Nessa instância, há um coordenador com a formação acadêmica específica que acompanha o planejamento das atividades e os materiais produzidos pelos professores de área, além de promover momentos catalisadores de conhecimento.

referência os saberes docentes adquiridos na formação acadêmica, nas experiências e na mobilização desses saberes.

Ressaltamos, ainda, o fato de que a instância escolhida estabelece o necessário percurso entre os saberes docentes (formação específica dos professores) e a construção e socialização das práticas pedagógicas realizadas na escola.

5.3 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Visando conhecer as concepções dos sujeitos participantes no que se refere aos seus saberes adquiridos e reinventados, o método de estudo escolhido foi a pesquisa narrativa, considerando que essa estratégia investigativa possibilita ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos investigar sua própria prática e produzir saberes, através da reflexão coletiva e socialização profissional.

Nesse sentido, idealizamos que a pesquisa partisse de relatos dos professores por permitir que os interlocutores tivessem possibilidades de rememorar suas vivências profissionais incluindo observações, interpretações, opiniões e sentimentos, de forma espontânea. Os registros converteram-se em uma importante fonte de descoberta de desafios e favoreceram uma reflexão sobre a atuação do sujeito no seu contexto profissional. Pôde iluminar crenças e concepções de suas vidas, contribuindo para uma reflexão visando produzir mudanças.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, primeiramente foi realizada uma pesquisa de campo através da observação participante. Para Correia (2009, p. 31),

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.

A observação participante permite observar as ações das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o fato de fazermos parte integrante daquela realidade (SPRADLEY, 1980). Nesse contexto, percebemos a relevância dessa técnica para o levantamento de evidências para que a pesquisa de observação se efetivasse, inclusive através de rodas de conversa.

Visando uma coleta de dados exitosa, foram realizadas visitas ao Departamento de Ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de, em um primeiro

momento, possibilitar o desenvolvimento de conversas informais com os professores, estabelecendo contato com o grupo e, por fim, apresentar a proposta de trabalho e convite para participação.

Concomitantemente à observação participante, o diário narrativo foi utilizado como recurso de registros, com o intuito de narrar os relatos dos sujeitos pesquisados e as situações percebidas pelo pesquisador no campo de observação, interpretando-os de acordo com suas percepções, uma vez que não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação (MORAES, 1999).

O diário de pesquisa é o procedimento metodológico utilizado com dupla finalidade: como um procedimento de ensino, o diário mobiliza educandos e educadores ao diálogo e à reflexão sobre suas aprendizagens; como procedimento de pesquisa, possibilita a documentação da experiência do ensino, favorecendo material para a investigação sobre a prática. (BARBOSA, J.; HESS, R., 2010, p. 15)

No que diz respeito aos diários, Zabalza (2004, p.14) os retrata como “[...] fazendo parte de documentos pessoais ou narrações autobiográficas”. São instrumentais de reconhecida importância, pois, buscam detalhar a ação pedagógica, a partir do próprio narrador, desde o planejamento da aula, sua aplicabilidade na sala, às observações percebidas ao longo do processo.

Souza (2004) destaca, ainda, o poder das narrativas em forma de diários, à medida que os sujeitos escolhem temáticas de sua vida e as trata através de uma perspectiva oral e escrita, organiza suas ideias, fortalecendo a autorreflexão de experiências pessoais e profissionais. Nesta pesquisa, foram utilizados 10 (dez) diários (Figura. 1 e 2).

Figura 1: Instrumental – Capa do Diário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 2: Instrumental – Roteiro do Diário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Preparamos os cadernos para os registros individuais organizados em pastas. Junto aos diários, oferecemos um roteiro com sugestões de temáticas a serem narradas à medida que em que as situações fossem surgindo, de acordo com as abordagens de cada uma.

Antes de ser entregues os diários aos professores interlocutores, marcamos uma data para a apresentação da proposta do instrumental da pesquisa e efetivamos a entrega no mês de setembro de 2019 com prazo para recolhimento em dezembro do mesmo ano. Ressaltamos que tivemos uma boa aceitação por parte das professoras, no entanto, percebemos que algumas se mostraram inseguras em aceitar e comprometer-se com seus relatos. Por esse motivo, reforçamos que os registros seriam exclusivamente como levantamento de dados e contariam com total sigilo e em nada traria comprometimento relativo à sua atuação profissional. Ao recebermos os diários, realizamos a leitura individual dos registros das professoras, analisando as convergências e divergências entre cada ponto de vista e as impressões das partícipes em relação aos questionamentos apresentados no roteiro sobre prática pedagógica e saberes docentes.

O trabalho de análise das aproximações e dos distanciamentos nos registros das interlocutoras possibilitou-nos o levantamento de evidências relevantes para percebermos as inquietações das professoras assim como os aspectos nos quais se sentem confortáveis. A partir dessa análise, foi possível mensurar as potencialidades, os desafios e as perspectivas do grupo no que se refere aos saberes da docência e às práticas pedagógicas.

Ressaltamos que os diários narrativos foram essenciais e de muita contribuição para esta pesquisa, haja vista que esse instrumento nos possibilitou ouvir a voz das professoras por meio da escrita, externando seus sentimentos, frustrações, conquistas e desejos. Nesse sentido, ofereceu-nos pistas para pensarmos na proposta de intervenção apresentada neste trabalho.

Visando a uma coleta de dados ainda mais produtiva, aplicamos, no mês de outubro, um instrumento em forma de questionário impresso com questões fechadas e abertas, com o objetivo de levantar o perfil dos professores e suas concepções em relação ao objeto de estudo deste projeto de pesquisa. Com esse propósito, a intenção foi delinear o perfil dos interlocutores, retratando aspectos pessoais e profissionais, bem como, os conhecimentos dos participantes sobre o tema. O instrumental foi

entregue, em dia e horário agendados, porém, dos dez participantes, somente dois entregaram ao final do encontro. Assim, ficou estabelecida uma data para a entrega dos demais.

Ao iniciar a realização do questionário, os participantes preencheram os campos que solicitam informações pessoais, como: idade, sexo, disciplina que ministra, tempo de trabalho na instituição, carga horária, entre outros aspectos que identificam os participantes.

O segundo campo do questionário trouxe questões abertas sobre os aspectos investigativos, relacionados aos saberes docentes e às práticas pedagógicas de cada sujeito pesquisado. Percebemos, nesse momento, que a maioria das professoras sentiu dificuldade em responder às questões abertas, solicitando uma explicação maior sobre o que realmente precisavam registrar. Essa percepção evidenciou a fragilidade na formação inicial das mesmas, no que se refere aos aspectos pedagógicos, uma vez que são professores de área e não pedagogos.

Cada questão buscou respostas sobre as concepções e expectativas dos professores sobre o objeto em estudo estabelecendo um diálogo com a proposta do colégio e os princípios da Companhia de Jesus.

5.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva, mediante interpretação do material coletado. Através de uma leitura detalhada e reflexiva dos registros, procuramos relacionar o referencial teórico à própria realidade evidenciada nos registros.

Dessa forma, os dados foram analisados através da análise de conteúdo, haja vista que:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 24).

Nesse sentido, de acordo com Moraes (1999), levamos em consideração os aspectos intrínsecos da matéria-prima desta análise, do contexto a que a pesquisa se refere e das inferências pretendidas.

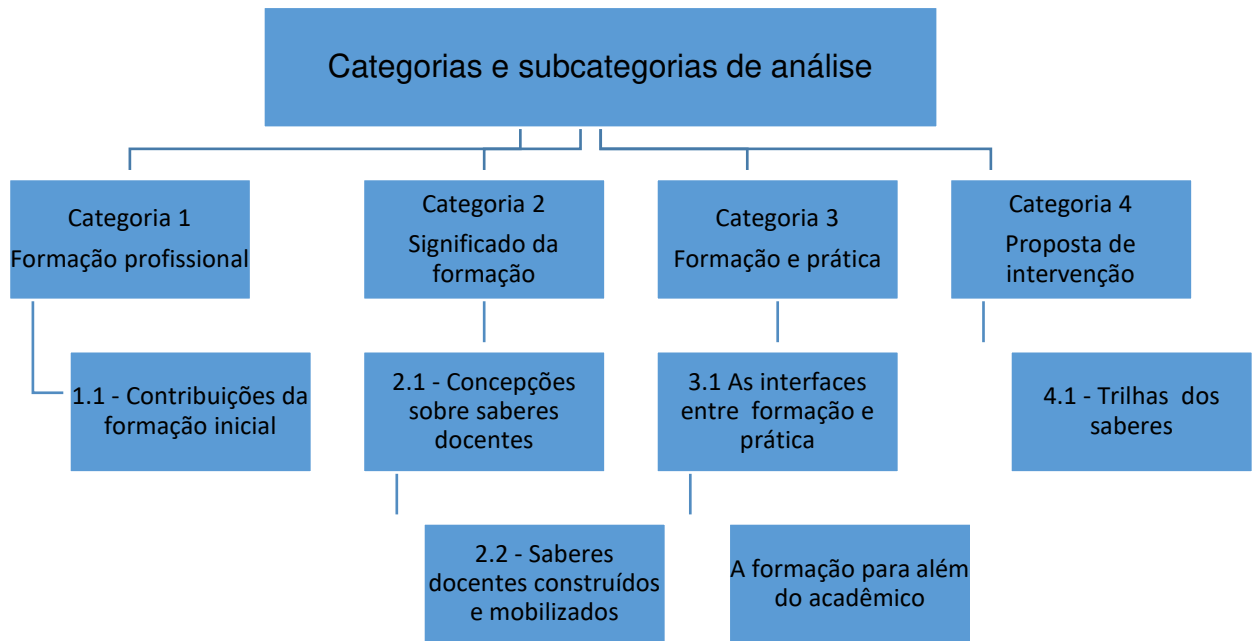
Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas foram organizadas em cinco etapas de acordo com Moraes (1999, p. 24):

Preparação das informações, identificando amostras de informação a serem analisadas e, posteriormente, codificar os materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados; unitarização que consiste em reler cuidadosamente todos os materiais com a finalidade de identificar neles as unidades de análise; categorização, agrupando os dados considerando a parte comum existente entre eles; descrição, momento de comunicar o resultado do trabalho; e por fim, a interpretação, para atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

Após definição da técnica de análise, sequenciamos o trabalho. Primeiramente, organizamos os termos de aceite, questionários e diários, instrumentais utilizados na pesquisa, separando-os por participantes em diferentes pastas.

Em seguida, partimos para a compreensão dos dados coletados, momento em que delineamos o perfil das interlocutoras da pesquisa e as análises por meio de categoriais e subcategorias (Figura 3), traçadas a partir dos aspectos identificados com frequência nos registros das participantes. Nesse momento, iniciamos a seleção das palavras-chaves extraídas dos registros feitos. Posteriormente, demos início à organização dos textos, observando os termos mais citados, vinculando-os aos objetivos que se deseja alcançar.

Figura 3 - Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, tendo como trajetória os achados da análise e as categorias e subcategorias da pesquisa, partimos para a interpretação dos dados, estabelecendo as relações de sentido necessárias com o objeto de estudo, objetivos e fundamentos teóricos da pesquisa, com a intencionalidade de encontrar respostas para o problema que esta pesquisa se propõe.

6 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: OS RESULTADOS

Neste capítulo, registramos os achados que nos ofereceram evidências para analisar as práticas pedagógicas a partir dos saberes docentes das professoras participantes desta pesquisa no espaço escolar no qual atuam.

Esta etapa foi de grande relevância para a pesquisa, por isso, a consideramos como o farol que trouxe iluminação para encontrarmos respostas às inquietações que aqui foram apresentadas e, assim, percorrermos o caminho para construirmos a escola que queremos.

6.1 O perfil dos interlocutores da pesquisa

Iniciamos a análise através das questões fechadas contidas no questionário, organizando, no Quadro 06, o perfil das professoras participantes, para que fossem percebidas algumas características relacionadas ao gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de serviço e experiência profissional. Os nomes são fictícios, haja vista que alguns pediram sigilo quanto à identidade.

Quadro 6: Perfil dos interlocutores da pesquisa

NOME FICTÍCIO	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA ESCOLARIDADE	PÓS GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	ANO/SÉRIE EM QUE ATUA
Valéria Feitosa	F	24-30 anos	Letras Português	Não	1-3 anos	Português e Redação	4º ano EF e 1ª série EM
Lucélia Rodrigues	F	41-50 anos	Letras Português	X	Acima de 8 anos	Português e Redação	6º ano EF
Soraia Feitosa	F	41-50 anos	Pedagogia	X	Acima de 8 anos	Português	2º ao 5º ano EF
Elizabete Nogueira	F	41-50 anos	Letras Português	X	Acima de 8 anos	Português e Redação	5º e 6º anos EF
Patrícia Cruz	F	24-30 anos	Letras Português	X	1-3 anos	Português e Redação	3º e 4º anos EF
Jéssica Vale	F	51-60 anos	Letras Português	X	4-7 anos	Português e Redação	6º, 7º e 9º anos do EF
Ananda Cunha	F	24-30 anos	Letras Português	Não	1-3 anos	Português	6º ao 8º ano EF
Mara Silva	F	31-40 anos	Letras Português	X	4-7 anos	Português e Redação	5º ano EF
Luci Barros	F	41-50 anos	Letras Português	X	4-7 anos	Português e Literatura	9º ano EF e 2ª série EM
Carla Veloso	F	31-40	Pedagogia	x	4-7 anos	Português e Redação	6º ano EF

Fonte: Dados da pesquisadora. Questionário (2019).

Nessa etapa da análise, começamos a perceber alguns aspectos relacionados ao perfil dos participantes. Primeiramente, constatamos a prevalência de mulheres

atuando no Departamento de Língua Portuguesa. Isso nos remeteu a estabelecer uma relação entre esse aspecto e os marcos históricos da educação, nos quais a figura feminina sempre prevaleceu, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p.17).

Gatti e Barreto (2009) reforçam,

[...] como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), (...). É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. (GATTI; BARRETO, 2009, p.24).

O quadro demonstra, ainda, aspectos sobre a formação acadêmica das professoras, registrando que somente a participante Soraia e Carla possuem curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo as demais graduadas em Licenciatura Plena em Letras-Português. Essa evidência nos revelou que a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, todas atuam como professoras horistas, ministrando aulas da disciplina específica de sua formação, realidade não comum nos anos iniciais.

Observamos ainda, que 80% das professoras possuem pós-graduação (especialização concluída há mais de 5 anos) e apenas 20% tem dado continuidade à qualificação profissional em nível de mestrado e doutorado nos últimos dois anos.

Esse aspecto certamente interfere na forma como mobilizam e constroem os seus saberes docentes assim como nas suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, vale ressaltar a relevância da formação contínua e continuada, como forma de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Pimenta (2005, p.18), corrobora com esse pensamento quando afirma que os docentes

[...] devem desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus

saberes/fazerem a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano.

Durante os momentos de observação participante, nos quais discutimos formação docente, todas concordaram com a necessidade da formação continuada, apesar de algumas não terem perspectivas de continuidade. Esse relato nos evidenciou a “acomodação” de uma parte do grupo em relação à sua qualificação profissional. Cabe, aqui, a necessidade de pensar a formação de professores, haja vista que “pensar sua formação significa pensá-la como um *continuun* de formação inicial e contínua” (grifos do autor, PIMENTA, 2005 p. 33).

Em relação ao tempo de atuação na instituição, identificamos que quatro delas possuem mais de oito anos de experiência no colégio e as demais variam entre dois e sete anos. Seis partícipes trabalham em outra instituição de ensino, sendo quatro em escola privada e duas em escola pública.

Esses dados nos revelaram que o grupo é composto por profissionais com uma significativa experiência, com mais de 15 anos atuando na educação básica, mas também por algumas que estão iniciando sua carreira docente, em sala de aula.

A partir dessas evidências, pudemos perceber que todas contribuíram bastante com seus relatos de experiências, fato que também ajudou a todas a refletirem e analisarem suas práticas pedagógicas a partir dos seus saberes docentes e a perceberem como esses saberes se efetivam na prática.

Na segunda parte do questionário, bem como nos diários narrativos, as professoras registraram suas concepções e impressões a partir das questões norteadoras pensadas como uma forma de explorar as concepções das partícipes, no que se refere à formação docente, ao significado dessa formação, aos saberes construídos e mobilizados e à vinculação desses saberes com a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, registramos a essência das informações presentes nos documentos para uma melhor análise das características e das concepções de cada participante, inicialmente no que se refere à contribuição da formação inicial na atuação docente, com a intenção de estabelecer interfaces com suas práticas pedagógicas.

6.2 A formação profissional: contribuições da formação inicial

As interlocutoras, ao serem questionadas sobre a contribuição da formação inicial para sua prática pedagógica, em suas as repostas obtidas abordaram diversos aspectos, entre eles, questões relacionadas à competência técnica, às metodologias a serem utilizadas e à necessidade dos conhecimentos pedagógicos no curso de Letras, conforme seguem:

[...] A minha formação inicial foi importante para eu me tornar competente na área, com uma boa fundamentação teórica. (interlocutora Elizabete)

[...] A contribuição da minha formação inicial foi aprender os conhecimentos da área para eu poder ensinar, no entanto, senti muita dificuldade em transmitir esses conhecimentos nos primeiros anos. (interlocutora Ananda)

[...] percebo que o curso não atendeu à demanda no que diz respeito à pedagogia, práticas e metodologias que independem da disciplina.

[...] acho um diferencial os fundamentos pedagógicos na prática docente. Perceber o aluno, antes mesmo de tratar dos conteúdos. (interlocutora Jéssica)

Observamos que, para as professoras, a formação inicial ainda não prepara o professor em todas as suas dimensões. Consideram que o conhecimento técnico é transmitido na academia, porém, os aspectos pedagógicos e a articulação entre teoria e prática não são explorados a ponto de orientarem o professor em suas práticas pedagógicas.

Acredito que meu saber docente vai além da minha formação acadêmica, pois ao longo de quase 33 anos, a formação adquirida na universidade, foi o marco para sucessivas oportunidades de aprendizagens, inovações, desafios, alegrias e construção de um repertório de saberes exigidos do educador (interlocutora Ananda).

Nesse sentido, as concepções das professoras dialogam com Brito (2006) que aponta o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que possua, além dos conhecimentos específicos da profissão, a capacidade de responder às variadas exigências e multiplicidade de situações que marcam a atividade docente.

Desse modo, compreendemos que o modelo formativo que temos hoje apresenta fragilidades haja vista que,

[...] no paradigma tradicional, consoante à percepção de professor que lhe é inerente, o processo formativo possui estrutura linear, privilegiando num primeiro momento a formação geral e, posteriormente, investindo na formação didático-pedagógica, fortalecendo tanto a dicotomia teórico-prática quanto o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas. (BRITO, 2006, p; 45)

Assim, inferimos que a formação inicial das interlocutoras não favoreceu a uma prática pedagógica efetiva, pois, nos relatos, ficou evidente a falta de habilidade das mesmas em saber lidar com diferentes situações em sala de aula. Nos trechos narrados pelas interlocutoras esse aspecto ficou bem explícito.

Não aprendi a ser professora na academia, foram os meus alunos que me ensinaram a ser. (interlocutora Luci).

Costumo dizer que saímos da universidade com a teoria, mas é no dia a dia que aprendemos a ser professor. (interlocutora Carla)

Os registros de Luci e Carla também nos levou a essa inferência, pois deixam claro que a formação inicial não possibilitou o desenvolvimento de habilidades necessárias para o enfrentamento de situações no contexto educativo.

As impressões das interlocutoras aqui apresentadas conectam com o pensamento de Brito (2006, p. 44) quando compreende que

Se tornar professor, notadamente professor de profissão, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, nesse processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade socioeducacional.

Concordamos com o pressuposto de que a formação inicial do professor precisa percorrer um caminho mais dinâmico, que ofereça aos educadores a competência pedagógica necessária para ressignificar os saberes adquiridos, de acordo com as demandas que surgem dentro da sociedade na qual estamos inseridos e que refletem dentro dos espaços escolares.

6.3 Significado da formação: os saberes docentes

Dando continuidade à análise dos resultados, apresentamos as concepções das participantes sobre o significado da formação, no que se refere aos saberes

docentes construídos e mobilizados e à relevância desses saberes na prática pedagógica.

A partir da organização de pontos relevantes dos relatos, fizemos algumas inferências no que se refere à vinculação dos saberes docentes construídos e mobilizados com as práticas pedagógicas das interlocutoras no espaço de trabalho.

Dessa forma, observamos que as interlocutoras, ao serem questionadas sobre o significado dos saberes docentes, em suas respostas obtidas, abordaram diversos aspectos, como demonstram as falas das professoras, a seguir.

[...] são aqueles que o professor mobiliza em sua prática e perpassam os da formação inicial, estendendo-se à experiência, às vivências e aos conhecimentos de mundo. (interlocutora Carla)

[...] tudo que envolve a prática e por meio deles, busca estratégias que possam proporcionar a aprendizagem mais efetiva de seus alunos. (Interlocutora Luci)

[...] um saber plural, produto de uma construção coletiva ao longo da vivência escolar. (interlocutora Valéria)

[...] são conhecimentos advindos da formação profissional, disciplinar, curricular e de experiências de vida. É saber fazer, saber ser. (interlocutora Lucélia)

[...] são aqueles necessários ao exercício da prática, que envolvem conhecimento de técnicas, métodos de ensino, saber disciplinar e experiências do próprio exercício do saber. (interlocutora Soraia)

[...] são aqueles que envolvem a formação profissional, disciplinares, curriculares e prática docente. (interlocutora Elizabeth)

[...] envolvem tudo está relacionado aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, às vivências e práticas na escola, como também a interação entre professores e alunos. (interlocutora Patrícia)

[...] compõem um conjunto de conhecimentos advindos da formação inicial e da resignificação desses saberes que contribuem, de forma exitosa, na interação entre ela e seus alunos. (interlocutora Jéssica)

[...] constituem os eixos que norteiam o fazer do professor: conhecimento técnico, experiência e pedagógico. (interlocutora Mara)

[...] são aqueles que se fundamentam na prática, mas precisam ser alicerçados e atualizados. (interlocutora Ananda)

Analisando os registros, constatamos que as professoras têm clareza sobre o significado dos saberes docentes e estabelecem uma relação próxima com suas práticas pedagógicas. Ao serem questionadas, elas se referem aos saberes

curriculares, aos disciplinares, tendo como referência a disciplina que ministram, falam dos conhecimentos e de suas práticas pessoais e dos saberes da experiência.

Nessa perspectiva, ao trazerem em seus relatos as dimensões do “saber plural”, da “interação entre professores e alunos” e da “ressignificação dos saberes”, remeteu-nos ao entendimento de Tardif (2014, p. 54), quando afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

[...] lido com realidades e pessoas distintas. Não pretendo que meus alunos sejam só mais um número na chamada do diário. (interlocutora Jéssica)

É importante ressaltarmos que nos trechos das narrativas é forte a articulação na qual as interlocutoras estabelecem entre os saberes da formação com os saberes construídos na prática, no cotidiano da sala de aula. Nessa ótica, vale ressaltar que é no espaço da sala de aula onde os professores percebem seus alunos e buscam alternativas para os desafios que surgem nesse espaço heterogêneo, sempre na busca de pistas metodológicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (AZZI, 1999, p. 46)

Dessa forma, entendemos que as ações do cotidiano dos professores, devem, também, estar voltadas para a compreensão do fenômeno educativo na sua plenitude, reconhecendo que a escola e a sociedade devem andar juntas, pois, essa uniformidade de opiniões, pensamentos, sentimentos e crenças proporcionará o suporte necessário para o trabalho docente. Essa concepção se aproxima com os preceitos do Projeto Educativo Comum da RJE, quando afirma que

Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvida, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso ao conhecimento. (PEC, 2016, p. 44)

A compreensão da interlocutora Soraia também estabelece uma ligação com as ideias de Tardif (2002) quando afirma que os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

A educação não pode ser compreendida fora de um contexto social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada do fazer pedagógico do professor (interlocutora Soraia).

A partir desse contexto, partimos para a análise das concepções das partícipes no que se refere aos saberes por elas construídos e mobilizados em suas práticas cotidianas.

6.3.1 Saberes construídos e mobilizados para uma prática efetiva

Ao realizar esta análise, buscamos as respostas das professoras interlocutoras sobre a forma como ocorre a mobilização dos saberes em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, comunicaram suas percepções e entendimentos sobre a questão.

Pudemos, então, observar que os relatos apresentaram concepções semelhantes no que se refere aos saberes que são mobilizados nas suas práticas pedagógicas, assim, fizeram referência a diversificados aspectos, entre eles: a experiência, o pedagógico, o didático, o conhecimento técnico. A interlocutora Elizabete reconhece que “a mobilização favorece o reconhecimento das necessidades dos estudantes”.

Ainda, de acordo com a interlocutora Lucélia, a mobilização desses saberes é pensada como uma constante busca de equilíbrio entre formação e práticas significativas que ouse, mude e transforme a realidade.

Nessa perspectiva, analisaremos, no quadro 7, os relatos das professoras referentes à forma como mobilizam os diferentes tipos de saberes no dia a dia do seu fazer pedagógico.

Quadro 7: Forma de mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica

PARTICIPANTES	TIPOLOGIA DO SABER	FORMAS DE MOBILIZAÇÃO
Patrícia Lucélia	Saberes da formação profissional	Planejam aulas dinâmicas de acordo com o tempo estabelecido; Elaboram atividades diversificadas; Preparam os recursos para serem utilizados durante a aula.
Valéria Soraia Jéssica	Saberes curriculares	.Elaboram seu planejamento a partir dos princípios que norteiam a Pedagogia; Identificam, em seu planejamento, as habilidades e competências a serem alcançadas, relacionando-as aos objetos de conhecimento a serem trabalhados; Buscam o melhor método para alcançar bons resultados de aprendizagem; Avaliam os conhecimentos dos seus alunos de diferentes formas.
Mara Ananda	Saberes disciplinares	Trabalham a disciplina em instâncias: leitura/interpretação, oralidade e aspectos linguísticos; Aplicam as atividades do livro e digitadas; Realizam atividades/avaliações diferenciadas (seminários, dramatizações, etc.)
Elizabete Carla Luci	Saberes da experiência	Sabem lidar com situações adversas dentro da sala de aula; Buscam estratégias diversificadas para deixar a aula produtiva e interativa; Conhecem as especificidades de seus alunos e busca estratégias de aprendizagem para que possam aprender; Acompanham as inovações tecnológicas para dialogar de forma exitosa com seus alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise dos registros sobre a forma de como as interlocutoras mobilizam os diferentes tipos de saberes, percebemos que os saberes docentes estão interligados e diretamente relacionados à prática pedagógica, ou seja, todas as ações apontadas pelas professoras demonstram que a mobilização se dá pela busca de uma prática efetiva em sala de aula. Nesse viés, dialogamos com a visão de Tardif (2002), ao afirmar que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula.

Nas narrativas das interlocutoras Patrícia, Valéria, Mara e Luci, percebemos que todas têm clareza da necessidade da mobilização dos diferentes saberes docentes e têm competência para planejar as ações que conduzem a um fazer pedagógico que atenda aos desafios dos novos tempos. Reconhecemos a importância dessa habilidade para a organização da prática, uma vez que a atividade docente deve ser intencional e planejada. No entanto, não se esgota nesses aspectos, uma vez que também precisa inferir na realidade, para entendê-la e transformá-la.

Um ponto relevante observado em alguns relatos foi em relação à materialização das ações planejadas. As professoras reconheceram ter dificuldade em colocar em prática algumas estratégias metodológicas pensadas nos seus planejamentos e ainda se consideram presas às práticas clássicas de ensino e aprendizagem.

Como professoras de Língua Portuguesa, sentem dificuldade em realizar uma prática mais criadora e reflexiva quando precisam trabalhar as diferentes frentes do componente curricular, principalmente os aspectos linguísticos e gramaticais.

Particularmente, para mim, esse momento é controverso, uma vez que, embora conhecedora das novas propostas, ainda enveredo por exposições tradicionais, infelizmente. (interlocutora Ananda)

Meu maior desafio é manter meus alunos focados e envolvidos com a aula e o conteúdo por 50/100 minutos, pois os estímulos externos são constantes. (interlocutora Carla)

Os relatos de Ananda e Carla nos revelaram que a intencionalidade pedagógica das professoras nem sempre é correspondida em suas práticas em sala de aula. Esse aspecto aproxima-se do pensamento de Perrenoud (2000, p. 24), quando afirma que

[...] enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus

alunos. No máximo, podem velar, usando meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos na aparência, nas tarefas atribuídas.

Nesse contexto, compreendemos que se faz necessária uma reflexão sistemática do trabalho docente junto ao Departamento de Ensino de Língua Portuguesa, com o propósito de não somente construir novas formas de cognição, mas também de deixar as professoras seguras e confortáveis para pensar em estratégias que favoreçam a aprendizagem coletiva.

Dessa forma, partimos para a terceira categoria de análise desta pesquisa que se refere à formação continuada e prática docente. Nessa etapa de interpretação, as interlocutoras registraram suas percepções sobre esses aspectos tendo como referências os questionamentos presentes nos diários narrativos e socializados em um momento de observação participante.

6.4. A formação continuada

Refletirmos sobre formação continuada dos professores nos remete ao entendimento de uma prática transformadora. Portanto, a formação e a prática docente conectam-se de forma a estabelecerem uma relação de interdependência, haja vista que o fazer docente constitui-se desse movimento de análises, descobertas e ressignificações.

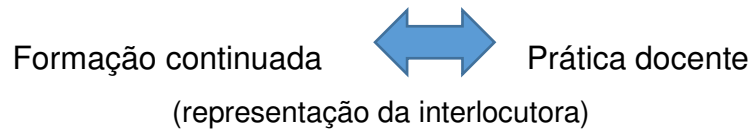
6.4.1. As interfaces entre formação e prática

Os aspectos que apresentaremos nesta subcategoria estão relacionados à compreensão das interlocutoras no que se refere à formação continuada e prática docente. A intenção foi inferir no que as professoras consideram e acreditam enquanto profissionais da educação, envolvidos com a construção e reconstrução dos seus saberes no exercício da prática.

Dessa forma, resgatamos a fala da professora Mara para contribuir com a análise dessa temática:

Vejo a formação continuada como meio de aperfeiçoamento de saberes e práticas imprescindíveis para um melhor desenvolvimento

de atividades educativas, além de ser um dos principais pilares no processo de ensino e aprendizagem (interlocutora Mara).



Entendemos que a formação continuada, na concepção das professoras, estimula o processo de apropriação sobre o seu fazer docente e o entendimento das diferentes possibilidades de conhecimento para o ensino e a aprendizagem, haja vista que as pessoas e o mundo estão em constante mudança.

Pensando por esse viés, concordamos com Brito (2006, p. 43) ao defender que o professor desenvolve sua ação pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

Um outro aspecto destacado pelas participantes sobre a formação, diz respeito aos métodos, técnicas e atividades realizadas nas formações. Nota-se este consenso nas falas das professoras Soraia, Valéria e Elizabete:

A formação continuada se faz presente pelo viés da continuação dos estudos, da atualização de práticas, por meio de cursos, de palestras, de trocas de experiências com outros profissionais da educação. (interlocutora Soraia)

Precisamos estar sempre nos atualizando em novos métodos e práticas de ensino. Então, procuro fazer alguns cursos on-line, visito frequentemente sites ligados à minha área que oferecem cursos de atualização e artigos de renomados autores. Esses nos proporcionam oportunidades para novas abordagens de ensino. (interlocutora Valéria)

A formação continuada é fundamental para qualquer educador. Para mim, ajuda-me a reconhecer o que precisa ser melhorado e adaptado para cada situação de sala de aula, inclusive reconhecendo a necessidade de ir além da sala. (interlocutora Elizabete)

Partindo desses recortes, percebemos que as interlocutoras reconhecem a relevância das formações continuadas para qualificação de suas práticas. Evidenciaram alguns meios que utilizam e que contribuem para a implementação de novas pistas metodológicas. Também, foi notória a preocupação com o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas para a área específica e, ainda, a exploração de novos espaços que favorecem a aprendizagem.

Essas evidências nos remeteram ao pensamento de Tardif (2002, p. 234), quando se refere ao conhecimento dos profissionais, afirmando que “é [...] a partir de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”.

Diante dessa trajetória de análises, de acordo com o autor, a valorização da subjetividade dos professores é imprescindível, nesse movimento de ações e conhecimentos adquiridos a partir do saber-fazer cotidianamente. Assim, acrescentamos o registro da interlocutora Lucélia que representa bem essa visão:

Sempre estou aprendendo com meus alunos, com outros professores e com a escola. O professor não é constituído apenas pelo conteúdo acadêmico da sua área, mas por diferentes saberes que vão se moldando com sua experiência de cada dia (interlocutora Lucélia).

Essa narrativa nos revelou o olhar abrangente da professora para um novo perfil de educador, capaz de perceber a necessidade de um fazer compartilhado, com trocas e unidade entre os sujeitos que formam a comunidade educativa. Na sequência, ao sinalizar que “o professor não é constituído apenas pelo conteúdo acadêmico da sua área”, mostrou-nos que compreende que o seu saber deve ir além do acadêmico.

Essa concepção alinha-se com a proposta educativa da instituição na qual a pesquisa foi realizada, haja vista que o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (PEC), tem como foco a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes e compromete-se com a formação dos profissionais não somente no viés acadêmico, mas também nas dimensões socioemocional e espiritual, constituindo os pilares da Pedagogia Inaciana.

Nessa perspectiva, demos continuidade às análises, destacando um aspecto que nos chamou atenção em relação à formação continuada para além das estratégias de ensino.

6.4.2. A formação para além do acadêmico

Ao mencionarmos a formação para além do acadêmico, não restringimos aos docentes essa formação, mas também aos discentes por meio das ações dos seus professores e do colégio. Referimo-nos, assim, às ações voltadas para o

autoconhecimento e que se agregam ao currículo e compõem o ensino e a aprendizagem.

Nesta subcategoria, analisamos as narrativas das interlocutoras a partir do olhar das mesmas em relação à formação que aqui nomeamos como “A formação para além do acadêmico”. O propósito desse tópico surgiu a partir de algumas situações observadas no cotidiano das professoras, durante suas aulas. Percebemos algumas práticas de punição quando não conseguiam manter a “ordem” e a participação dos alunos da forma como desejavam, como também a dificuldade na mediação de conflitos e no estabelecimento de vínculo com os alunos.

Assim, planejamos mais um momento de observação participante através de uma roda de conversa, partindo dos seguintes questionamentos: “Que estratégias você utiliza durante suas aulas para que os alunos interajam e participem de forma satisfatória?”, “Que estratégias você utiliza para mediar conflitos e estabelecer vínculos com seus alunos?”.

Os relatos das participantes nos revelaram algumas práticas disciplinares por elas aplicadas das quais destacamos:

Procuo sempre planejar uma aula interativa, dinâmica e harmoniosa, mas às vezes, é preciso retirar algum ou alguns alunos que não colaboram e ficam atrapalhando a aula para conversar com o psicólogo escolar. (interlocutora Jéssica)

Nas minhas aulas, busco utilizar diferentes recursos pedagógicos para que os alunos se envolvam e participem. Confesso que nem sempre consigo alcançar o resultado esperado, porque tem sempre aqueles que não colaboram. Acho que o colégio deveria ser mais rígido nesses casos, utilizando critérios de punição para esses alunos. (interlocutora Mara)

É difícil quando estamos diante de um aluno que lhe desafia. Não realiza as atividades, conversa o tempo inteiro e nós temos que permanecer com esse aluno em sala. Mesmo registrando em ocorrência, não adianta. (interlocutora Patrícia)

Percebemos que a postura docente adotada pelas professoras está baseada no autoritarismo deixando de perceber todos os benefícios que podem advir da autoridade docente. Assim, entendemos que essas duas noções autoritarismo-autoridade precisam estar claras aos docentes para que estejam alinhados com os paradigmas inicianos, atendendo, assim, ao chamado do modo de proceder iniciano.

As professoras evidenciam um modo de proceder desvinculado dos conceitos ideais que elas mesmas citam. Dessa forma, quando se pensa o modo de proceder, é preciso tomar inicialmente como base o contexto inaciano em que se está inserido, pois trata-se de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, que já tem um ideal modo de conduzir os conflitos. A RJE detalha:

O clima institucional de um colégio jesuíta constrói-se a partir do que chamamos “modo de proceder” da Companhia de Jesus e observa-se cotidianamente na convivência e na interação entre os diversos membros da comunidade, assim como na realização das tarefas e no uso do poder. Implica considerar a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, o compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito entre ou para com os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa, porque ela é sempre o centro do processo, e, ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias (grifos do autor, RJE, 2016, p. 65).

Nesse sentido, é evidente que o afastamento do aluno não é uma solução para os conflitos, pois eles não são resolvidos quando são simplesmente afastados. É necessário que haja intervenção direta, de maneira que o objetivo seja inclusivo, cumprindo-se em todos. É sabido que nem todo planejamento é executado da maneira que foi planejado, há sim percalços, mas principalmente em relação aos alunos o modo de conduzir a situação, deve primar pela inserção e qualidade da intervenção.

Manter todos, principalmente, os alunos, bem, é o foco do processo. O aprendizado, pode surgir então de um ensino de qualidade, que é oferecido de maneira integral, inclusiva e resiliente, conforme orienta o PEC.

Para além da formação acadêmica é necessária uma empatia verdadeira que considere o outro em suas especificidades, possibilitando aos alunos, em especial, a formação socioemocional, e ela, pode ser trabalhada durante as situações de conflito práticas. Possibilitando assim aos alunos, aprendizado na prática. Nesse sentido, Uribe (2015, p. 240) destaca o valor das conduções adequadas da formação dos seres humanos, na perspectiva emocional, em relação à mediação dos conflitos:

As ações sociais e emocionais dos sujeitos se referem de maneira ética a diferentes contextos e situações problemáticas. A competência socioemocional inclui a identificação, interpretação, argumentação e resolução de problemas socioemocionais, integrando valores, conhecimentos e habilidades sociais e emocionais, mobilizadas para atuar na realidade. Como qualquer competência, ele coloca em ação e de forma integrada o saber ser, o saber conhecer e o saber fazer, nas diversas interações e nas diferentes áreas em que os seres humanos atuam, incluindo o ambiente escolar. (tradução livre)

Isso posto, entendemos que os docentes, bem como todos os colaboradores da Rede, devem estar atentos quanto à forma de proceder durante as ações problemáticas, e que elas não são resolvidas somente durante a situação, mas antes mesmo de acontecer, mediante a construção de um ambiente de diálogo, participação e respeito entre todos, mas, sobretudo, entre docentes e discentes.

Assim, haverá então a formação integral do ser, que o impulsionará para além do acadêmico em aprendizagens significativas para a vida, e não somente quanto às questões curriculares das diversas áreas do conhecimento sistemático.

6.5. Proposta de intervenção

A partir dos dados analisados, propomos uma intervenção de melhoria nos processos pedagógicos a partir dos dados verificados. A proposta é construir processos pedagógicos ainda mais coerentes e consistentes que possam funcionar como referência para o trabalho desenvolvido pelos dezenove Departamentos de Ensino existentes no colégio.

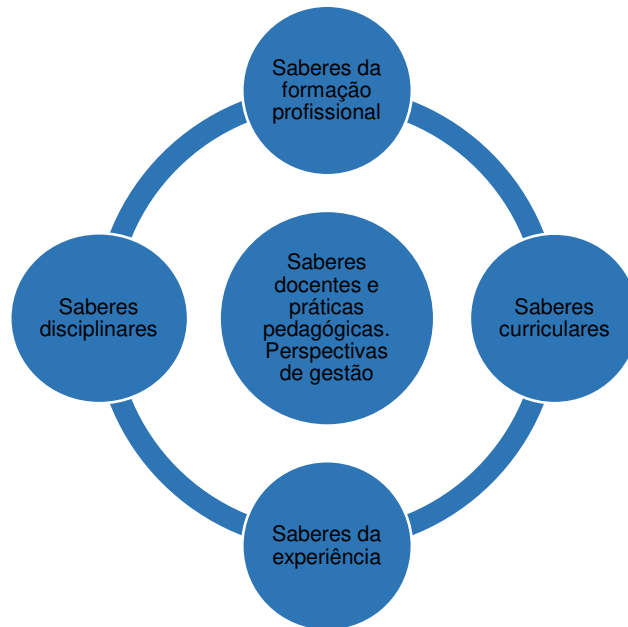
O processo pedagógico proposto a partir das análises dos dados advindos da pesquisa será apresentado às instâncias de gestão pedagógica da instituição de ensino para que se alinhem aos processos de gestão e possam ressignificar os saberes docentes e as práticas pedagógicas à luz dos princípios de gestão de uma instituição pertencente a uma rede confessional.

Tal percurso consagrou a proposição dessa pesquisa, envolvendo todas as instâncias pertinentes, proporcionando uma entrega efetiva voltada à qualificação de processos de gestão.

Nessa perspectiva, a partir das tipologias especificadas por Tardif (2002) e utilizadas no quadro 7 desta dissertação, com a vinculação às manifestações das

participantes da pesquisa, percebeu-se a potência existente no estabelecimento de uma trilha formativa (figura 4) que considerasse as tipologias e essas vinculações.

Figura 4 – Trilhas dos Saberes



Fonte: elaborada pela autora/dados da pesquisa.

Dessa forma, como proposta de intervenção, a utilização da estratégia da trilha permite observar especificidades sem perder o contexto ampliado dos saberes e das práticas docentes. Em outras palavras, busca-se o apoio nas manifestações e nos interesses expressos nelas para momentos formativos mais específicos, mas sempre tendo em vista o imprescindível retorno à totalidade para que as tipologias sejam entendidas no seu conjunto.

Com isso, propõe-se uma formação que respeite interesses e segurança nos processos formativos de cada docente, mas que, no percurso e pela lógica inerente à uma trilha formativa, propõe-se a superá-los e percebê-los como importantes para diferentes aspectos da prática pedagógica. A ideia é de que a trilha desenvolva seus momentos específicos nas formações continuadas que acontecem semestralmente, num período de uma semana (de segunda-feira a sábado), nos turnos manhã e tarde. Os grupos de professores serão organizados por áreas de conhecimento, os quais passarão por quatro estações que correspondem às quatro trilhas estabelecidas, cada uma em um dia da semana.

Em cada trilha, os professores serão recebidos pela equipe formadora que conduzirá os trabalhos, composta pelos cinco coordenadores pedagógicos da instituição. Em cada estação, os professores formarão seus subgrupos (por componente curricular) para a realização das atividades., preestabelecidas conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 8: Estratégias e intencionalidades aplicadas nas trilhas dos saberes

TRILHA DOS SABERES	ATIVIDADE DIRECIONADA	INTENCIONALIDADE DAS ATIVIDADES
Saberes da formação profissional	Questionário com questões abertas	Identificar como cada grupo de professores se percebe a partir de cada tipologia do saber e como esse conjunto de saberes se manifesta nas suas práticas docentes.
Saberes disciplinares	Estudo de casos	
Saberes curriculares	Diário narrativo	
Saberes experienciais	Tematização de práticas	

Fonte: elaborado pela autora

No primeiro momento (turno da manhã), em um tempo de 4 horas, os professores estarão reunidos desenvolvendo as propostas solicitadas em cada estação (trilha). No segundo momento (à tarde), acontecerá a socialização dos registros de cada subgrupo dentro da estação. Ao final de cada dia, os produtos construídos darão origem a um documento institucional que servirá como suporte e fonte de pesquisa para todos os professores e equipe técnico- pedagógica.

Após o percurso pelas estações por todas as áreas, será realizada a socialização dos resultados dos trabalhos por cada área. Nesse momento, todos os professores estarão reunidos para que as tipologias sejam percebidas no seu conjunto e possa-se pensar planejamentos diretamente apontados pelos grupos à luz da trilha formativa e lançar as bases para os planejamentos futuros, sempre alinhando os saberes docentes e as práticas pedagógicas à perspectiva da gestão, definindo as responsabilidades que também cabem aos condutores do planejamento (inclusive com possibilidade de alterações em processos e fluxos já estabelecidos) e às proposições de formação continuada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar esta caminhada de pesquisa na busca por respostas para as questões que vivenciamos cotidianamente no espaço educacional, foi possível perceber a real oportunidade de ampliação de olhares, sentimentos e conhecimentos adquiridos.

Ao chegarmos nesta etapa, das considerações finais, percebemos o desenvolvimento da semente plantada. Comparamos cada parte desse trabalho considerando as etapas de seu crescimento e assim pode-se perceber a efetiva produtividade que aconteceu no processo. A cada dia a pesquisa foi adquirindo uma nova forma, um novo tamanho, uma nova necessidade de encontrar respostas para o problema central desse estudo, de forma a compreender a vinculação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas, e assim as etapas demonstram nas considerações acerca das problemáticas, mas principalmente se evidencia nas propostas de intervenção.

Agora, olhamos para o caminho percorrido durante esta pesquisa e vemos quantas possibilidades de transformação do fazer docente foram evidenciadas. O embasamento teórico buscado Thurler (2002), Perrenoud (2000,2002), Tardif (2002, 2009), entre outros autores, bem como nos documentos base da educação inaciana, como o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, permitiram-nos dialogar com as suas concepções e relacioná-las com os achados da pesquisa.

Alinhados à literatura, é de grande significância os relatos das interlocutoras, pois ao tempo em que contribuíram para a compreensão das indagações trazidas no problema desse estudo, puderam rememorar suas histórias, compartilhando suas experiências e refletindo sobre suas práticas pedagógicas. Foram momentos que nos permitiram descobrir o protagonismo que cada uma possui diante da construção e mobilização de seus saberes. Destacamos também que se a pesquisa provocou nos docentes e envolvidos no processo de ensino, a reflexão sobre a práxis, já obteve resultados positivos, pois a reflexão pode gerar maior amplitude de visão sobre os problemas a serem enfrentados, e atitudes a serem mudadas, gerando renovação da prática docente.

Dessa forma, a intencionalidade desta pesquisa foi realizar uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, sob a perspectiva da gestão educacional, tomando como referência os modelos de escola que fazemos. Buscamos, portanto, a abordagem qualitativa para aprofundar o estado da questão no

Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde constatamos haver significativas publicações que tratam dessa temática.

Por meio das respostas obtidas nos questionários, nos diários narrativos e nos momentos de observação participante, analisamos e fizemos inferências a partir das questões que nortearam tal pesquisa. Entre essas questões estão a análise das práticas pedagógicas das partícipes a partir dos seus saberes docentes, investigando as convergências e divergências existentes; a maneira como esses saberes se aproximam dos preceitos institucionais e como se vinculam com a gestão.

Por fim, propomos um plano de intervenção a partir da criação de uma trilha formativa que permite observar especificidades, sem perder o contexto ampliado dos saberes e das práticas docentes, contribuindo, portanto, para a qualificação das práticas educativas dentro do espaço empírico pesquisado. Essa ação é uma forma de contribuição em resposta ao labor proposto, pois as pesquisas, em suma visam a construção do conhecimento de maneira compartilhada e a melhoria do ensino.

Reiteramos que todas as questões que nortearam esta dissertação foram pautadas no Projeto Educativo Comum – PEC, documento institucional que traça o caminho pedagógico e educacional de todas as escolas e colégios da Rede Jesuíta de Educação. O projeto concebe o aluno como centro do processo educativo e apresenta um currículo em que a excelência acadêmica é fruto da construção coletiva do conhecimento; um currículo integrado e integrador que resulta em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade, em suma, visa a formação integral do ser, visando a formação de pessoas melhores para o mundo, com o objetivo da construção de um pensamento de cidadania global, através de cidadãos globais que agem no local influenciando e impactando o global

A investigação realizada nesta dissertação nos possibilitou analisar as concepções das interlocutoras em relação às contribuições da formação inicial e das formações continuadas no exercício de suas práticas docentes. Ainda, pudemos evidenciar como cada uma percebe sinais de alinhamento de suas práticas com o Projeto Educativo Comum – PEC. Dessa forma, identificamos potencialidades e fragilidades na forma como mobilizam seus saberes docentes no cotidiano do colégio.

Nesse sentido, destacamos como potencialidades das professoras a adesão pela proposta pedagógica da instituição, mostrando-se comprometidas com a missão e com a busca novas técnicas e métodos de ensino, a fim de conciliar o novo com o necessário para o bom desenvolvimento de suas aulas. É destacável que os

professores que participaram reconhecem a relevância de uma prática docente em constante busca de equilíbrio entre formação e práticas significativas que ousem, mudem e transformem a realidade dos modelos educacionais que temos e fazemos.

No que se refere aos desafios evidenciados, percebemos que as interlocutoras ainda não conquistaram um desenvolvimento significativo nas estratégias de mediação das situações adversas em sala de aula. O modo como procedem, muitas vezes, é contrário às concepções apresentadas nos relatos, nos quais são destacados a necessidade e clareza quanto ao estabelecimento de vínculo com seus alunos, da necessidade de senti-los e percebê-los, entendendo cada um com seus perfis e particularidades. Também constatamos que ainda não conseguem, com facilidade, colocar em prática algumas estratégias metodológicas planejadas que exigem mais movimento e interação com seus alunos.

Nessa perspectiva, consideramos necessária a formação continuada dos professores para além da competência técnica, haja vista que a dimensão socioemocional precisa ser desenvolvida de forma vivencial para que os docentes possam se autoconhecer, num processo de tomada de consciência, de gerenciamento de si mesmo, e por consequência, a capacidade de perceber e confrontar assertivamente o feedback dos demais no processo de mediação do saber. Esses aspectos são de grande relevância no contexto educacional atual, na era da intersubjetividade, na qual o professor precisa construir itinerários que o aproxime de seus alunos, refletindo cotidianamente sobre o seu fazer.

A partir dos resultados deste trabalho, ações pontuais e exequíveis puderam ser pensadas para serem desenvolvidas no colégio, e em outras instituições que se encontrarem em situação semelhante, entre elas, a formação por trilhas já sinalizada anteriormente, sendo operacionalizada por todos os sujeitos envolvidos: coordenador pedagógico, coordenador de Departamento de Ensino e professores. A trilha possibilitará uma formação integral, nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual, eixos norteadores da pedagogia inaciana.

Dessa forma, acreditamos que o compromisso que assumimos neste estudo de analisar, de refletir sobre os saberes docentes e de encontrar caminhos de renovação e de transformação para as práticas pedagógicas dos professores foi gratificante para a instituição educativa e para os sujeitos envolvidos.

As indagações e discussões no viés filosófico-pedagógico possibilitou-nos agregar aos saberes docentes contribuições para além das questões metodológicas

que envolvem o ensino e a aprendizagem. Isso porque o âmbito acadêmico não representa a totalidade do trabalho, mas toda a composição humana.

Assim, finalizamos esta discussão acreditando que as inquietações relacionadas à esta temática não se esgotam nesta pesquisa, pois o que mobilizam os saberes não são as respostas e sim as perguntas. Nesse sentido, esperamos que os achados aqui registrados sirvam como subsídios para novos questionamentos e possíveis novas ações que ampliem a produção do conhecimento e gerem melhores resultados de aprendizagem para crianças, adolescentes e jovens que compõem os colégios e escolas da Rede Jesuíta de Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **Gestão pedagógica e acompanhamento docente:** entre expectativas, práticas e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, 2018. 129p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6998/Leia%20Raquel%20de%20Almeida_.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 16 mar 2019.

ALVES, A. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cad. Pesq. São Paulo, 1991. p. 53-61.

AMARAL, M. **Jovens de periferia e a arte de construir a si mesmo:** experiências de amizade, dança e morte. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015, 240p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117820/000968707.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em 15 mar 2019.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Orgs.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTONIOLI, C. **Gestão escolar e seu papel transformador:** o caso de uma escola da rede municipal de Dois Irmãos. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2015, 83p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4880/Cristiane%20Antonioli_.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 16 mar 2019.

ARAÚJO, C.; ARAÚJO E.; SILVA, R. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>. Acesso em: 29 mar 2019.

BARBOSA, J.; HESS, R. O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: LiberLivro, 2010.

BRITO, Antônia Edna. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes.** In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRITO, C. **Relação pedagógica como um jogar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/mde/2014_t.asp>. Acesso em 16 mar 2019.

CARDOZO, E. **“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de Belém/PA segundo o IDEB: que qualidade é esta?**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018, p. 158p. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Edna.pdf> >. Acesso em 16 mar 2019.

CARVALHO, M. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES, J.; CARVALHO, M. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-30.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREIA, H. **Escola: espaço de construção da docência**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017. 151p.

CORREIA, M. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem. Vol. 13, Nº 2, 2º semestre de 2009.

FERNANDES, N. **O trabalho do coordenador pedagógico dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PRÁXIS EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LEAL, P. A política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. 170p. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/105>>. Acesso em: 16 mar 2019.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. Série: Cadernos de Gestão. 2015.

MACEDO, E. **Leitura de imagem, dialogismo e graffiti**: contribuições para o ensino da arte. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2015. 301p. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2250>>. Acesso em: 16 mar 2019.

MARTUCCI, E. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M.; COMARÚ, P. A dimensão profissional docente. In: ENRICONE, D. (Org.). **Professor como aprendiz**: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 61-92.

MOURA, M. O. de, SFORNI, M. S. de F., & ARAÚJO, E. S. OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO. **Teoria E Prática Da Educação**, 14(1), 39-50, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15674>. Acesso em 2 jan 2020.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores**: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

PEC – **Projeto Educativo Comum**: Trilhando Juntos um caminho de Renovação. Edições Loyola, 2016.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 12-33.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez:1999.

PINHAL, A. **Cidade educadora como potencialidade educacional**: a educação para além da escola. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. 172p. Disponível em: <<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2171> >. Acesso em: 16 mar 2019.

ROQUE, A. **A gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual em Cacoal**: as contradições entre a normatização e a prática vivenciada no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação-PPGE, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2015. 261p. Disponível em: <<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1445>>. Acesso em 16 mar 2019.

SANTOS, A. **Escola e família**: mediações para o desenvolvimento da leitura e do letramento. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014. 156p. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/283?locale=pt_BR>. Acesso em 16 mar 2019.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limara. **O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica**. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep (2016, p. 195)

SILVA, J. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002. 136p.

SILVA, L. **Inclusão**: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. 127p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134079?show=full>>. Acesso em: 16 mar 2019.

SOBREIRA JUNIOR, V. **Esboço crítico da relação trabalho e educação**: da desefetivação existente à possibilidade de efetivação do ser social. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 146p. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1711/2/VicenteSobreira.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2019.

SOUZA, F. **Gamificação na educação** : aproximações, estratégias e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. 97p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10032>>. Acesso em 16 mar 2019.

STOLL, A. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes**. (Dissertação –

Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2017. 151p. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/751/1/STOLL.pdf>>. Acesso em 14 mar 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 2014.

_____. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Organizado por Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant' Anna Ramos Vosgerau, Maria Aparecida Behrens. Curitiba: PR Champagnat, 2009.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul-dez. 2004.

THURLER, M. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 89-111.

URIBE, Alexandra Rendón. Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. **Sophia**, v. 11, n. 2, p. 237-256, 2015.

VALLE, R. **Saberes Docentes nos Anos Iniciais**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3821/1/466399.pdf>. Acesso em: 14 mar 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa "A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional", sob a responsabilidade da pesquisadora Cláudia Virgínia Roque de Carvalho Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional e orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Ghisleni.

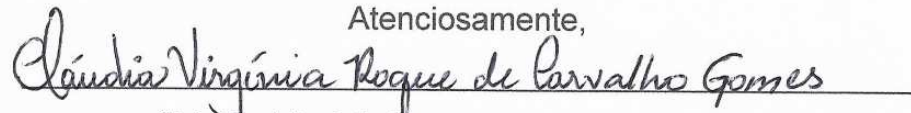
Como objetivo geral, esta pesquisa pretende analisar as práticas pedagógicas a partir dos saberes docentes no espaço escolar, da maneira como eles se aproximam dos preceitos institucionais, de como eles se efetivam nas ações pedagógicas e de suas vinculações com a gestão. De forma específica, tem como objetivos analisar as práticas docentes efetivadas em diferentes níveis de ensino de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, investigando as convergências e divergências pedagógicas existentes; realizar uma reflexão crítica vinculada às práticas pedagógicas junto aos professores e Coordenação Pedagógica que formam a comunidade educativa; analisar os processos pedagógicos sob a luz do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação no que se refere aos saberes docentes e às práticas pedagógicas; e desenvolver um plano de intervenção envolvendo os responsáveis pelas práticas pedagógicas e de gestão, culminando na definição de processos pedagógicos coadunados aos de gestão que possam ser aplicados em diferentes disciplinas e em diferentes níveis.

A metodologia adotada para este estudo será a pesquisa qualitativa por meio da observação participante, do diário de pesquisa e da aplicação do questionário a ser respondido por sujeitos envolvidos como você, que se disponibilizou a colaborar de forma ativa e participativa. Não identificamos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, respondendo ao referido questionário. Sendo assim, ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para o avanço das práticas desejadas.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento independente do motivo e sem qualquer prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será

preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os (as) envolvidos (as) na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para quaisquer outras informações ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (86) 9 99899305 ou pelo e-mail claudiavirginia@diocesano.g12.br.

Atenciosamente,


Cláudia Virgínia Roque de Carvalho Gomes

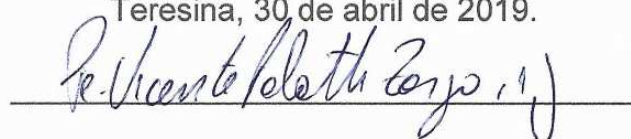
**APÊNDICE B – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES – DIOCESANO
CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Pe. Vicente Palotti Zorzo (Sj), Diretor-geral do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, declaro estar ciente de que Cláudia Virgínia Roque de Carvalho Gomes efetuará a pesquisa intitulada “A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional”, no período entre 2019 e 2020.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas a partir dos saberes docentes no espaço escolar, da maneira como eles se aproximam dos preceitos institucionais, de como eles se efetivam nas ações pedagógicas e de suas vinculações com a gestão e, especificamente, analisar as práticas docentes efetivadas em diferentes níveis de ensino de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, investigando as convergências e divergências pedagógicas existentes; realizar uma reflexão crítica vinculada às práticas pedagógicas junto aos professores e coordenação pedagógica que formam a comunidade educativa; analisar os processos pedagógicos sob a luz do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação no que se refere aos saberes docentes e às práticas pedagógicas; e desenvolver um plano de intervenção envolvendo os responsáveis pelas práticas pedagógicas e de gestão, culminando na definição de processos pedagógicos coadunados aos de gestão que possam ser aplicados em diferentes disciplinas e em diferentes níveis.

A metodologia adotada para este estudo será a pesquisa qualitativa por meio da observação participante, do diário de pesquisa e da aplicação de questionário a ser respondido pelos sujeitos envolvidos. A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A pesquisadora assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Teresina, 30 de abril de 2019.



Pe. Vicente Palotti Zorzo, Sj

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

TÍTULO: Saberes docentes e práticas pedagógicas

1 IDENTIFICAÇÃO

SEXO:

() masculino () feminino

FAIXA ETÁRIA:

() Entre 18 e 23 anos

() Entre 24 e 30 anos

() Entre 31 e 40 anos

() Entre 41 e 50 anos

() Entre 51 e 60 anos

ESCOLARIDADE:

() Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado

TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO:

() Até 1 ano

() Entre 1 e 3 anos

() Entre 4 e 7 anos

() Acima de 8 anos

ATUA EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO?

() Sim () Não

DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

ANO/SÉRIE EM QUE ATUA:

() Ensino Fundamental – anos iniciais

() Ensino Fundamental - anos finais

() Ensino Médio

2 CONCEPÇÕES

- Caracterize a sua prática docente no espaço escolar investigado.

- Qual a contribuição da sua formação inicial para sua prática docente?

- Qual a sua concepção sobre “saberes docentes”?

- Qual a contribuição desses saberes na sua prática pedagógica?

- Quais saberes são mobilizados na sua prática docente?

- Na sua prática pedagógica, como você percebe sinais de alinhamento com o Projeto educativo Comum do RJ?

- Como se concretiza esses sinais na sua prática docente?

APÊNDICE D – CARTA DE ACOLHIDA DO DIÁRIO NARRATIVO

Estimadas professoras,

Inicialmente, agradeço-lhes mais uma vez pela disponibilidade em participar de minha pesquisa que versa sobre Saberes Docentes e tem como tema: **A escola que queremos e a escola que fazemos: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional**. Assim, na perspectiva de realizar uma interação maior com o grupo pesquisado, as técnicas utilizadas são: a de questionário e diário narrativo.

O diário narrativo fornece um registro da experiência pessoal, incluindo observações, interpretações, opiniões e sentimentos, de forma espontânea. Ele pode converter-se em uma importante fonte de descoberta de desafios e favorecer uma reflexão sobre a atuação do sujeito no seu contexto profissional. Pode iluminar crenças e concepções de suas vidas, contribuindo para uma reflexão visando produzir mudanças. Ele tem um caráter narrativo e reflexivo.

Nesse caso, solicito que você faça o registro no âmbito de sua atuação profissional no Colégio Diocesano, de acordo com o roteiro que segue em anexo.

O recebimento deste diário será dia 29 de novembro de 2019.

Como já foi explicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, seus registros serão exclusivamente como levantamento de dados e contará com total sigilo, em nada trará comprometimento relativo a você e a sua atuação profissional.

Desejo que essa experiência possa contribuir como o aperfeiçoamento do nosso trabalho nas instituições de ensino da Rede Jesuíta de Educação.

Teresina, 12 de novembro de 2019.

Cláudia Virgínia Roque de Carvalho Gomes

APÊNDICE E – ROTEIRO DO DIÁRIO NARRATIVO

DIÁRIO NARRATIVO – SUJEITOS PARTICIPANTES

O roteiro a seguir servirá como sugestões de temáticas a serem narradas em seu diário, mas não precisa ser escrito na ordem em que aparecem. Fique à vontade para relatar à medida em que as situações forem surgindo, de acordo com suas abordagens.

PRÁTICA PEDAGÓGICA:

- Para você, o que significa prática pedagógica?
- Descreva como você organiza sua prática pedagógica nas suas turmas.
- Que fatores internos e externos você considera importantes na sua prática pedagógica?
- De que maneira a sua formação inicial e continuada influenciam na sua prática pedagógica?
- Como as vivências adquiridas e observadas em anos anteriores como docente, influenciaram na sua prática pedagógica atual?
- Como você descreve sua prática pedagógica ao longo da sua atual docente?

SABERES DOCENTES

- Qual a sua concepção sobre saberes docentes?
- Quais saberes alicerçam sua prática pedagógica?
- Para você, como ocorre a mobilização dos saberes em sua prática pedagógica?
- Como sua prática pedagógica possibilita a construção e mobilização dos saberes docentes?
- De acordo com suas experiências, quais seriam os meios de construção dos saberes na sua prática pedagógica?

APÊNDICE F – MOMENTO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: RODA DE CONVERSA

QUESTÕES QUE NORTEARAM AS DISCUSSÕES:

- Que estratégias você utiliza durante suas aulas para que os alunos interajam e participem de forma satisfatória?
- Que estratégias você utiliza para mediar conflitos e estabelecer vínculos com seus alunos”?