

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO
COLETIVO ENTRE PROFESSORES NO ÂMBITO DO
DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO
RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernanda Kerber

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2015**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO
COLETIVO ENTRE PROFESSORES NO ÂMBITO DO
DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO
RS.**

Fernanda Kerber

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil
2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KERBER, Fernanda

Desafios e Perspectivas para o Trabalho Coletivo entre professores no âmbito do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS / Fernanda KERBER.-2015.
2015 p.; 30cm

Orientador: Eduardo Adolfo TERRAZZAN

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Trabalho Docente Coletivo 2. Trabalho Docente Individual 3. Reestruturação Curricular 4. Ensino Médio 5. Seminário Integrado I. TERRAZZAN, Eduardo Adolfo II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado intitulada

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO
COLETIVO ENTRE PROFESSORES NO ÂMBITO DO
DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR
DO ENSINO MÉDIO NO RS**

elaborada por
Fernanda Kerber

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM
(Orientador/Presidente)

Profa. Dra. Magda Floriana Damiani - UFPEL

Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama - UFSM

Santa Maria, 04 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

E ao final dessa etapa, chegou a hora de agradecer àqueles que, de uma forma ou outra, foram fundamentais para a elaboração dessa pesquisa.

Aos meus pais, Vera e João, embora dificuldades, não mediram esforços para auxiliar na busca dos meus sonhos. Ao meu irmão, Edu, que apesar de todas as implicâncias nunca se recusou a me ajudar.

Ao meu orientador, professor Eduardo, por todos os ensinamentos recebidos.

Aos colegas de estudo e pesquisa INOVAEDUC, pelos momentos de discussão e reflexão. A todos aqueles que passaram pelo Gepi e auxiliaram-me a crescer profissionalmente. Aos colegas de estudo e pesquisa que passaram pelo grupo e se tornaram melhores amigos na vida pessoal.

Às professoras, membros da banca examinadora deste trabalho, Maria Lucia, Magda e Maria Eliza, pela disponibilidade, atenção e contribuições recebidas para a melhoria da Dissertação.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização deste trabalho.

Cada um de vocês contribuiu, de diferentes formas, para a realização e a finalização deste trabalho. A vocês, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Desafios e perspectivas para o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS

Autora: Fernanda Kerber

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 04 de setembro de 2015

Esta pesquisa tem por objetivo ***compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes a trabalho coletivo durante as interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio***, no contexto do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM) sob coordenação da Secretária de Educação do Estado do RS (SEDUC/RS). Para alcançar esse objetivo, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa: Em que medida o trabalho docente, desenvolvido nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, apresentam características próprias de trabalho coletivo? Tomamos como fontes de informação: (1) 09 professores responsáveis pelos SI; (2) 09 professores responsáveis pelas demais disciplinas que compõem as atuais matrizes curriculares do Ensino Médio e; (3) 09 Membros das Coordenações Pedagógicas de Escolas Estaduais de Ensino Médio do RS. Utilizamos, como instrumentos para coletar informações junto a esses sujeitos, entrevistas individuais. A partir das informações coletadas podemos afirmar que não houve a conscientização de que deveria ser feito um trabalho coletivo, que articulasse os professores das diferentes áreas do conhecimento, na elaboração de projetos a serem desenvolvidos na disciplina de SI. O planejamento dessas atividades ficou sob responsabilidade, predominantemente, do próprio professor de SI, com uma pequena ajuda dos membros da Coordenação Pedagógica das escolas. Não há o envolvimento de todos os professores na proposta, pois os professores das demais disciplinas, em nenhum momento, procuraram o professor de SI para desenvolver alguma atividade em conjunto. Dificilmente o trabalho docente coletivo irá se instaurar nas instituições escolares sem que a Coordenação Pedagógica garanta, periodicamente, espaços de discussões e planejamentos de atividades entre os professores. Concluímos que, sem uma formação específica para todos os professores da escola, para a realização de projetos que articulem diferentes componentes curriculares para o planejamento de atividades, dificilmente, haverá um trabalho docente coletivo.

Palavras-chave:

Trabalho Docente Coletivo; Trabalho Docente Individual; Reestruturação Curricular; Ensino Médio; Seminário Integrado

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program in Education
Universidad Federal de Santa Maria

CHALLENGES AND PROSPECTS FOR COLLECTIVE WORK AMONG TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION PROCESS OF CURRICULAR RESTRUCTURING PROPOSAL OF HIGH SCHOOL IN RS.

Author: Fernanda Kerber

Advisor: Eduardo Adolfo Terrazzan

Date and Place of the Defense: Santa Maria, March 6, 2015

This research aims to ***understand how the operating conditions for carrying out actions related to collective work during interactions between SI teachers and teachers of other disciplines that make up the curriculum of secondary education*** in the context of the implementation process of the Restructuring Proposal Curriculum of Secondary Education (PREM) under the coordination of the Secretary of the State Education RS (SEDUC / RS). To achieve this goal, we propose to answer the following research question: To what extent teaching practices developed in the interactions between SI teachers and teachers of other disciplines that make up the curriculum of high school, have characteristics of collective work? We take as sources of information: (1) 09 Teachers responsible for SI; (2) 09 Teachers responsible for other disciplines that make up the current curricular matrices of high school and; (3) (09) members of Pedagogical Coordination of state schools of Eastern RS Education. Used as instruments to collect information on these subjects, basically individual interviews. From the data collected information we can say that there was no awareness that it should be made a collective work, which articulate teachers of different areas of knowledge, development of projects to be developed in the IS discipline. The planning of these activities was the responsibility almost entirely, SI teacher himself, with a little help from members of the Pedagogical Coordination of schools. There is no involvement of all teachers in the proposal, as teachers of other subjects, at no time sought the professor SI to develop some activity together. Hardly the collective teaching work will establish in schools without the Pedagogical Coordination guarantees periodically, discussion spaces and activity planning among teachers. We conclude that, without specific training for all school teachers, to carry out projects that combine different curriculum components for the planning, hardly there will be a collective teaching.

Keywords:

Teaching Work Collective; Individual Work Lecturer; Curricular restructuring; High School; Integrated Seminar

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quadro-Síntese de Informação do levantamento bibliográfico sobre Trabalho Docente Coletivo	65
Quadro 02	Fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa	90
Quadro 03	Quadro-Síntese de Informações da distribuição das escolas de Santa Maria por Região Administrativa e o numero de alunos matriculados no Ensino Médio	92
Quadro 04	Relação de professores responsáveis por SI, os professores das demais disciplinas e o componente curricular de formação inicial	97
Quadro 05	Reuniões formais de planejamento entre os professores de SI, os professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e a Coordenação Pedagógica	99
Quadro 06	Distribuição das reuniões de planejamento entre professores de SI, os professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e a Coordenação Pedagógica	100
Quadro 07	Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 01	103
Quadro 08	Categorias de análise referente às demandas que têm sido apresentadas por professores responsáveis por SI aos seus colegas	104
Quadro 09	Categorias de análise referente às demandas que têm sido feitas por professores responsáveis por SI à Coordenação Pedagógica	107
Quadro 10	Categorias de análise referente às demandas gerais que têm sido feitas por professores responsáveis por SI à Coordenação Pedagógica	108
Quadro 11	Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 02	111
Quadro 12	Categorias de análise referente às atividades que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas	112
Quadro 13	Quadro-Síntese de Informações com a relação das escolas e as atividades principais que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas	116
Quadro 14	Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 03	118
Quadro 15	Categorias de análise definidas para os fatores envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas	119
Quadro 16	Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 04	125
Quadro 17	Categorias de análise definidas para os Desafios enfrentados pela Coordenação Pedagógica para a promoção do trabalho coletivo entre professores do Ensino Médio	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPAM	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura
OE	Observatório da Educação
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEIES	Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PREM	Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio/RS
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SI	Seminário Integrado
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	27
1. CONTEXTO E DESAFIOS ATUAIS PARA O ENSINO MÉDIO	30
1.1. Desafios e perspectivas para o Ensino Médio atual	33
1.2. Políticas curriculares para o Ensino Médio a partir da LDB 96	136
1.3. A proposta de reestruturação do Ensino Médio no RS	38
2. PRÁTICA INDIVIDUAIS E COLETIVA DO TRABALHO DOCENTE	46
2.1. A organização escolar e o trabalho docente individual e coletivo	346
2.1.2. Elementos que caracterizam o trabalho docente individual	48
2.1.3. Elementos que caracterizam o trabalho docente coletivo	51
2.2. O trabalho coletivo dos professores: fatores condicionantes para sua realização .	55
3. PANORAMA POSSÍVEL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA-CIENTÍFICO REFERENTE À TRABALHO DOCENTE COLETIVO	63
3.1. Procedimentos para realização da caracterização da Produção Acadêmico-Científica	63
3.2. Categorias agrupadas de pesquisas referentes à Trabalho Docente Coletivo	65
3.3. Aspectos envolvidos em estudos referentes à Trabalho Docente Coletivo	82
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	85
4.1. Problemas e questões de pesquisa.....	85
4.2. Natureza da pesquisa.....	86
4.3. Fontes de informação.....	88
4.4. Instrumentos de coleta de informações.....	89
4.5. Procedimentos para coleta e tratamento das informações.....	90
5. POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COLETIVO ENTRE PROFESSORES DE EEB: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA	96
5.1. Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	96
5.2. Demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e à Coordenação Pedagógica (1ªQuestão de pesquisa)	101
5.3. Atividades principais que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas (2ªQuestão de pesquisa)	108
5.4. Fatores envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das (3ªQuestão de pesquisa)	117
5.5. Dificuldades e desafios enfrentados pelas Coordenações Pedagógicas para a promoção do trabalho coletivo (4ªQuestão de pesquisa)	124
5.6. Características próprias de trabalho coletivo presentes nas práticas docentes, desenvolvidas nas interações entre professores de SI e	131

	professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio	
6. CONCLUSÕES		136
REFERÊNCIAS		139
APÊNDICES		144
Apêndice A	Quadro-Síntese de Informações - Classificação Qualis/CAPES – Periódicos Acadêmico-Científicos – Educação	145
Apêndice B	Quadro-Síntese de Informações dos artigos identificados em PAC para composição final da amostra	147
Apêndice C	Quadro-Síntese de Informações nos aspectos envolvidos em estudos referentes a Trabalho Docente Coletivo	159
Apêndice D	Quadro de fontes e instrumentos previstos para responder as questões de pesquisa	169
Apêndice E	Quadro-Síntese de Informações de Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino Médio situadas em Santa Maria	174
Apêndice F	Roteiro para Realização de entrevista com membros das Coordenações Pedagógicas das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria	178
Apêndice G	Roteiro para realização de entrevista com professores responsáveis por Seminário Integrado	181
Apêndice H	Roteiro de entrevista com professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio	184
Apêndice I	Sistematização das questões referentes à entrevista com Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio	187
Apêndice J	Sistematização das questões referentes à entrevista com professores de SI do Ensino Médio	196

APRESENTAÇÃO

Início esta “Apresentação” fazendo um breve relato sobre minha trajetória escolar e acadêmica.

Nasci na cidade de Mato Leitão/RS, que atualmente possui em torno de quatro mil habitantes, com uma economia prioritariamente voltada para a agricultura. Devido às necessidades financeiras da época (e também nos dias de hoje), ingressei na Educação Infantil com quatro meses de vida, pois minha mãe trabalhava em uma empresa de calçados e meu pai era agricultor, e não havia disponibilidade de tempo de me cuidar. Dos quatro meses aos cinco anos, frequentei a Escola Infantil Pequeno Mundo na cidade de Santa Clara do Sul/RS em tempo integral.

Ao completar seis anos de idade, ingressei na pré-escola, voltando a minha cidade de Mato Leitão. Da 1ª série a 4ª série do Ensino Fundamental, estudei em uma escola de interior em turmas multisseriadas. Devido à falta de alunos a escola teve que ser fechada e os que ainda estavam matriculados nela foram remanejados para outra escola, também localizada no interior.

Na 5ª série passei a frequentar a Escola Estadual localizada na zona urbana de minha cidade, em que cursei o Ensino Fundamental. Quando completei 16 anos, minha família acreditava que eu já estava preparada para ingressar no mercado de trabalho, que assim como eles, também haviam ingressado nesse mercado muito cedo. A partir desse momento, comecei a trabalhar na empresa de calçados em que minha mãe trabalhava, troquei de escola e passei a cursar o 2º ano do Ensino Médio no noturno. Esta etapa da minha trajetória escolar foi muito complicada, pois trabalhava das 7h00min às 17hmin horas e estudava das 19h00min às 22h00min horas. A principal diferença sentida na mudança de escola e de turno foi de que todos os alunos trabalhavam durante o dia, então nós não tínhamos concentração suficiente durante as aulas.

Aos 18 anos, ingressei no Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo processo seletivo PEIES (Programa Experimental de

Ingresso ao Ensino Superior)¹. A escolha deste curso na época foi impulsionada pela vontade de querer ser professora, mas não tinha muita certeza de que área do conhecimento eu gostaria iria cursar.

No início da graduação não me identifiquei muito com as disciplinas de Geografia, pois as considerava muito pesadas e distantes da realidade relacionadas ao componente curricular geografia que tive na Educação Básica. A partir do 3º semestre, quando a ter contato com disciplinas pedagógicas, é que passei a me interessar mais pela área da educação.

Em 2011, quando cursava o 5º semestre do curso, fui selecionada a participar como bolsista do Projeto de Ensino PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), coordenado pelo professor Eduardo Terrazzan, no âmbito do NEC (Núcleo de Educação em Ciências, hoje, Núcleo de Educação, Ciência e Cultura) e do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC (Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores), localizados no Centro de Educação da UFSM.

A partir da inserção nesse projeto de ensino, é que pela primeira tive contato com o planejamento de aulas e com a implementação de atividades didáticas em turmas do Ensino Fundamental. A escola participante desse projeto estava localizada na periferia de Santa Maria, o que possibilitou uma experiência ainda maior, muito diferente daquela que estava acostumada a viver.

A atuação nesse projeto teve duração de dois anos, encerrando minhas atividades em julho de 2013. Neste mesmo período, concluí meu curso de Licenciatura em Geografia e participei da seleção para o curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFSM, na qual fui aprovada. Desde março de 2014, venho me dedicando à realização da pesquisa que ora aqui apresento, disposta em capítulos, relacionada à temática Trabalho Docente Coletivo.

Na Introdução desta pesquisa, discutimos brevemente sobre a temática de pesquisa, no contexto de implementação da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS (PREM). Em relação à temática e ao contexto, apresentamos o foco e o objetivo desta pesquisa.

¹ Programa semelhante ao vestibular, hoje extinto. Era ofertado pela UFSM como alternativa de ingresso ao Ensino Superior. As provas eram realizadas em três etapas, cada uma ao final de cada série do Ensino Médio.

O capítulo 1 discorre sobre o contexto e os desafios atuais do Ensino Médio. São apresentadas as recentes políticas curriculares destinadas a essa etapa de escolaridade, e também, a proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, que vem sendo implementada desde 2012, nas escolas.

No capítulo 2, apresentamos as dimensões individuais e coletivas do trabalho docente, bem como, as definições de trabalho coletivo e colaborativo. Também expomos os fatores que possibilitam e dificultam sua realização no contexto escolar. Trazemos como principais autores para os aportes conceituais Fullan e Hargreaves, 2001; Thurler, 2001; Roldão, 2007.

Destinamos ao capítulo 3, uma caracterização de artigos em Periódicos Acadêmico-Científica. Nessa caracterização, procuramos evidenciar os objetivos e os resultados que vêm sendo consolidados nas produções acadêmico-científica referente a Trabalho Docente Coletivo.

No capítulo 4, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, no que se refere ao problema e às questões de pesquisa, à definição da natureza desta pesquisa, ao detalhamento das fontes de informações utilizadas, aos instrumentos para coleta de informações, bem como os procedimentos de coleta e de tratamento dessas informações.

O capítulo apresenta, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa: Professores responsáveis por Seminário Integrado e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio/RS. Após, discutimos as constatações e os resultados da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa. Ao final do capítulo, como resultado da articulação das respostas a cada questão de pesquisa, discutimos e respondemos o problema de pesquisa.

No capítulo 5 apresentamos, como síntese de toda a pesquisa realizada, as conclusões.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho (KUENZER, 2010).

Contudo, observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos tempos, não há dúvida a respeito do caráter marcadamente propedêutico a ele associado. Verificamos que o Ensino Médio, atualmente, possui os maiores desafios em torno de sua função como etapa final da Educação Básica.

Acompanhamos, na última década, diversos programas e políticas públicas destinadas a melhorar o cenário atual, que se caracteriza pelas altas taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio, e da não garantia da aprendizagem significativa pelos jovens. Apenas a metade dos jovens de 15 a 17 anos do país está cursando o nível médio na idade certa. Os índices de evasão e reprovação são muito elevados. O questionamento que permanece, no debate atual, é o qual a finalidade do Ensino Médio? Como torná-lo compatível com as necessidades e desafios enfrentados pelos jovens brasileiros?

Nos últimos anos, âmbito nacional, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Res.MEC/CNE 4/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res.MEC/CNE 2/2012). Essas propostas têm incentivado as Redes Escolares Públicas Estaduais, principais responsáveis pela oferta do Ensino Médio, a desenvolver propostas mais coerentes com o contexto brasileiro atual.

Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), procurando atender às exigências postas pela nova legislação nacional, está desenvolvendo um processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM/RS) em sua Rede Escolar.

Esta proposta institui um espaço, dentro da organização curricular, denominado de Seminário Integrado, destinado à realização de projetos, propondo que os mesmos sejam realizados pelo coletivo geral de professores da escola.

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. (Rio Grande do Sul, 2011, p.24).

Ao analisarmos essa proposta, que solicita aos professores, das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, a articulação de projetos, verificamos que os docentes precisam de suporte para que trabalhem de forma coletiva.

Podemos verificar que, nas últimas décadas, os documentos oficiais e as políticas públicas, voltadas para a melhoria do ensino, propõem, em seu conteúdo, a prática do trabalho coletivo ou colaborativo, entre os diferentes atores da escola, principalmente entre os professores, como ação necessária para a melhoria dos programas e currículos escolares. A proposta da prática de um trabalho coletivo, quase que, automaticamente, estabelece-se como um atrativo a uma mudança educacional necessária para a melhoria do ensino atual. A colaboração, dentre outras práticas, tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. (FORTE e FLORES, 2012).

Inicialmente, há que se reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam diferentemente em diferentes situações (MOREIRA, 2013, p.449). Então, a associação de vários fatores, que atuam e condicionam o trabalho escolar, devido à organização das escolas, pode influenciar nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores.

Para isso, os docentes estão sendo cobrados para que realizem o trabalho coletivo dentro da escola, que estabeleçam vínculos estreitos com a comunidade, que integrem diferentes áreas do conhecimento em um conjunto de conhecimentos que visam o desenvolvimento de competências avaliadas ao longo de cada ciclo, que atuem de forma a promover a integração e o sucesso escolar de grupos de alunos cada vez mais heterogêneos e ainda, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional (BORGES, 2006). Para essa autora, “o apelo à colaboração requer não somente uma maior implicação docente, mas a

instauração de uma nova cultura profissional”. Esta instauração deve ser menos individualista e menos marcada pelo isolamento dos professores.

Mas, o que percebemos, ao nos inserirmos no cotidiano escolar, mediante relatos de professores e de membros das Coordenações Pedagógicas, é que o trabalho docente coletivo não parece ser uma realidade na maioria das instituições escolares. Alguns fatores para que este trabalho não ocorra estão relacionados à cultura do individualismo docente, aos horários pouco flexíveis e com pouco tempo em comum, à falta de uma Coordenação Pedagógica que possibilite encontros de trabalho entre os professores e à falta de incentivo salarial.

Para Parrilla e Daniells (1998, p.18), “definitivamente, as estruturas da organização baseadas na especialização e uma cultura geral baseada no individualismo profissional significam que, embora desejada, a colaboração no âmbito do ensino seja difícil de alcançar”. Imbernón (2009) alerta para o risco de confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modos que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração.

Verificando essa dificuldade dos docentes em integrar a cultura da colaboração em suas práticas escolares, passamos a questionamentos sobre a maneira como os docentes vivem a colaboração no seu trabalho, principalmente quando esta cultura vem imposta por políticas públicas. Esta pesquisa está voltada para a investigação do trabalho coletivo de professores do Ensino Médio, no âmbito do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.

Assim, considerando os desafios que envolvem as práticas docentes, dentro da organização da escola, associados a uma política pública que incentiva o trabalho coletivo entre professores de diferentes áreas do conhecimento, apresentamos como objetivo desta pesquisa ***Compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes a trabalho coletivo durante as interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.***

1. CONTEXTO E DESAFIOS ATUAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Iniciamos o capítulo apresentando os principais desafios e o contexto do Ensino Médio na atualidade. Após, ansiamos discorrer sobre as políticas curriculares atuais destinadas a esta etapa de escolaridade no Brasil e, especificamente, apresentamos a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, em desenvolvimento na Rede Escolar Pública Estadual do RS.

Para dar suporte a essa abordagem, pretendemos expor os resultados de um levantamento bibliográfico sobre a temática do Ensino Médio, no qual foram identificadas pesquisas que objetivaram investigar as políticas educacionais e os contextos e desafios atuais do Ensino Médio. Desta forma, conseguimos evidenciar quais são os principais debates que englobam este nível de ensino e os principais resultados que vêm sendo consolidados.

1.1. Desafios e perspectivas para o Ensino Médio atual

Nos dias de hoje, muitas escolas, em escala mundial, têm deixado de oferecer aos alunos as oportunidades essenciais para aprender o que possa ser necessário no incerto futuro que os espera (MOREIRA, 2013). Para o autor, a demanda por qualidade e eficiência em educação tornou-se algo necessário em todos os países, particularmente em um momento no qual uma cruel crise econômica tem assolado inúmeros países e provocado uma situação de desemprego que penaliza muitos cidadãos em idade produtiva e em condições de contribuir para o bem-estar geral. Segundo o autor,

em situação tão difícil e complexa, há que se promover uma educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo. Para isso, porém, há que se valorizar, repensar e renovar a escola, ampliando-a no sentido de reconhecer e de bem aproveitar outros espaços e outras configurações em que se adquirem informações e saberes e se constroem as identidades de nossos estudante (MOREIRA, 2013, p.547)

No Brasil, ainda há um longo caminho para se percorrer até promover essa educação, pois a escola pública é vista como em crise e o sistema de ensino continua a mostrar-se diferenciado, conforme a escola e o alunado. Os currículos atuais, das instituições escolares, não atendem às expectativas dos alunos, o que acaba tornando a escola um espaço sem significado para esses jovens.

Segundo Moreira (2013), em muitos casos, a suposta solução para os problemas tem-se caracterizado pelo aumento de regulação de professores e escolas, com o estabelecimento de padrões nacionais, currículos nacionais e exames nacionais. Os testes e os indicadores de desempenho têm contribuído para possibilitar a classificação das escolas, a avaliação dos docentes e dos alunos, a definição de critérios que recompensem ou não o professor.

Em meio a esse contexto preocupante da educação, atualmente surgem muitas discussões que permeiam o real significado que o Ensino Médio, definido como etapa final da Educação Básica, possui em vista da realidade socioeconômica e educacional do Brasil. Há um consenso na literatura sobre a percepção de que este nível de ensino é o que está provocando os debates mais questionáveis em relação aos persistentes problemas do acesso e da permanência, por uma qualidade da educação oferecida e pela discussão sobre a sua identidade (KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011).

O problema da falta de identidade desta etapa ocasiona conflitos e dúvidas sobre as perspectivas criadas em torno do Ensino Médio, tanto por parte dos alunos e dos pais, quanto por parte dos professores e da coordenação pedagógica das escolas. Giram dúvidas em torno de “sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.” (NASCIMENTO, 2011, p.27).

Na década de 1930 o sistema de ensino brasileiro começava a experimentar um processo de expansão do ensino secundário, o que se fez pela divisão entre as etapas do ensino secundário e do profissionalizante, o qual não dava direito de acesso ao ensino superior. Assim, começou-se a destinar às massas um ensino profissionalizante e, por outro lado, manteve-se, mediante o *colegial* (2º ciclo do secundário), uma formação voltada para o ingresso no nível superior que, “em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação

das ‘individualidades condutoras’” (ROMANELLI, 1987, p.158). Essas mudanças, portanto, definiram uma dualidade no sistema educativo, com duas trajetórias bem distintas: uma de preparação de mão de obra e a outra de preparação da elite.

Já na década de 1970, a partir da Lei 5.692/1971, ficou estabelecida a profissionalização compulsória do 2º grau, abolida em 1982. Somente a partir da nova Constituição Federal de 1988, assume-se, formalmente, o interesse em estender a oferta do Ensino Médio para toda a população brasileira, a partir do que ficou estabelecido, como dever do Estado, no artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

Na década de 1990, a LDB 9.394/96 define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, de aprimoramento do educando como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

No contexto educacional brasileiro das últimas décadas houve ações voltadas para a busca da equidade social, perseguindo, como prioridade, a universalização do ensino fundamental. Agora estamos frente a um cenário preocupado em ampliar o acesso ao Ensino Médio. Uma das demonstrações dessa intenção foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ao ampliar a abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do FUNDEF. (COSTA e OLIVEIRA, 2011).

Diante desse contexto, existe atualmente o desafio de situar o Ensino Médio formalmente como parte da escolaridade obrigatória para todos os brasileiros e, principalmente, garantir a permanência dos estudantes e a aprendizagem significativa dos elementos conceituais selecionados em cada área disciplinar.

Além disso, é preciso superar a finalidade meramente preparatória para ingresso no ensino superior, ainda atribuída ao Ensino Médio, mediante a elaboração de propostas curriculares que, de fato, atendam às necessidades dos jovens, preparando-os para uma atuação crítica e responsável, comprometida com os avanços em direção a uma sociedade cada vez mais democrática e justa.

O Ensino Médio brasileiro, portanto, possui inúmeros problemas, dentre os quais os mais visíveis são a falta de democratização no acesso a essa etapa de escolaridade e o de falta de uma identidade própria. Consoante com o enfrentamento de tais desafios, diversos programas e políticas estão sendo implementadas e novas diretrizes foram elaboradas para o Ensino Médio.

Na sessão seguinte, apresentaremos o resultado de um levantamento bibliográfico, referente aos desafios atuais do Ensino Médio.

1.1.1. Panorama geral de pesquisas sobre o contexto e desafios atuais do Ensino Médio no Brasil

Considerando os problemas e desafios associados ao Ensino Médio na atualidade, apresentamos os resultados de um trabalho² de revisão de literatura, no qual procuramos caracterizar a produção acadêmico-científica brasileira recente sobre Ensino Médio no Brasil, em termos de focos de pesquisa abordados, bem como de resultados que vêm sendo consolidados.

Focamos esse estudo nas produções publicadas em Periódicos Acadêmico-Científicos brasileiros. Para esse trabalho de revisão de literatura em artigos publicados em periódicos, estabelecemos como primeiro recorte a busca de artigos em Periódicos Acadêmico-Científicos da área de Pesquisa em Educação, classificados no estrato A1 do Qualis CAPES Educação. Portanto, da listagem de periódicos A1 dessa área, eliminamos os internacionais e os que focalizam subáreas de pesquisa em educação (tais como periódicos de educação em ciência, ensino de história, psicologia, gêneros, etc). A partir desse critério, foram selecionados nove periódicos, a saber: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES/Unicamp), Educação e Pesquisa (Faculdade de Educação da USP), Educação e Realidade (Faculdade de Educação da UFRGS), Educação em Revista (Faculdade de

² Esse trabalho de revisão de literatura foi realizado com a colaboração de Luciana Bagolin Zambon, aluna do Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM. Os resultados desse trabalho foram submetidos para publicação no X Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul (Anped Sul) em outubro de 2014.

Educação da UFMG), Educar em Revista (Setor de Educação da UFPR), Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais (Fundação CESGRANRIO), Proposições (Faculdade de Educação da Unicamp), Revista Brasileira de Educação (Anped). O segundo recorte estabelecido refere-se ao período definido para busca, em que analisamos os artigos publicados entre 2008 e 2013,

Para localizar os artigos, fizemos a leitura do título, do resumo e das palavras-chave de todos os artigos publicados entre 2008 e 2013 nos nove periódicos escolhidos (com exceção apenas daqueles publicados na seção de resenhas, presente em alguns desses periódicos) e selecionamos para análise aqueles que continham o termo Ensino Médio (ou os correlatos em língua estrangeira). Nessa busca, foram identificados 104 artigos, os quais foram submetidos a uma primeira análise, na qual identificamos as palavras-chave, o foco e as intenções de pesquisa. A partir dessa análise, eliminamos aqueles artigos que não investigam efetivamente algum aspecto relativo ao Ensino Médio como etapa da escolaridade. Foram excluídos da amostra final 66 artigos que mencionavam o termo "ensino médio" no título, resumo ou palavras-chave, apenas para localizar o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida ou para informar os sujeitos da pesquisa (alunos ou professores do Ensino Médio), por exemplo, mas não objetivavam estudar aspectos característicos do Ensino Médio. Por fim, definimos como amostra um total de 38 artigos. Da análise realizada, foram identificados 07 artigos, todos classificados como ensaios teóricos, nos quais os autores se utilizam de argumentos para discutir o contexto atual do Ensino Médio e os desafios que enfrenta. Um dos artigos analisa comparativamente os casos do Brasil, Argentina e Chile e os demais (06) estão contextualizados no Ensino Médio brasileiro.

Uma parte dos artigos agrupados nesse eixo, apresentam para o debate questões relativas ao **acesso e à permanência dos jovens no ensino médio**. Sobre esse ponto, há uma crítica à mera ampliação de vagas, sem estabelecimento de propostas coerentes com as necessidades de participação social e produtiva dos que vivem do trabalho (KUENZER, 2010); constata-se que o crescimento da oferta do Ensino Médio, quando se realizou, reproduziu tendências históricas de desigualdade entre os diferentes setores sociais (TIRAMONTI, 2011a; KRAWCZIK, 2011); e aponta-se para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de universalizar e democratizar o Ensino Médio, uma vez que até o momento,

investiu-se apenas em processos de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos jovens e em condições muito precárias (KRAWCZIK, 2011).

A respeito do interesse dos jovens, há um consenso acerca da perda de sentido da escolarização para os jovens, fato observado, segundo Tiramonti (2011a), em quase todos os contextos nacionais, e que Krawczik (2011) aponta como sendo resultante de uma crise de legitimidade da escola, verificada nos altos índices de evasão do EM. Para essa autora, a juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes, uma vez que à relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade características da contemporaneidade. Assim, afirma a autora, em face das incertezas do futuro e do significado que o tempo assume para a adolescência encontramos nos jovens o privilégio do presente.

Nessa mesma direção, Oliveira e Tomazzetti (2012) argumentam que o Ensino Médio tem sido, cada vez mais, visto como etapa sem sentido mais amplo que o do diploma para o ingresso no mercado de trabalho ou em curso superior e, assim, lançando para o futuro o sentido do ensino, os jovens se veem em um cenário paradoxal, na medida em que a construção de projetos de longo prazo está muito distante da cultura na qual estão inseridos, permeada pelo imediatismo e pela valorização da satisfação instantânea em detrimento do adiamento dos desejos. Portanto, a crise de sentido do Ensino Médio não está atrelada somente a dificuldades docentes no trabalho com suas disciplinas ou em suas relações com os jovens, mas deve-se à presença, nos espaços escolares, de sujeitos que vivem um momento sócio-histórico no qual a instituição escolar perdeu seu antigo papel hegemônico na socialização dos jovens sem que, em seu lugar, se produzissem outros sentidos para a escola.

No que concerne às **finalidades do Ensino Médio**, Castro (2008) critica o modelo brasileiro que, segundo ele, diferente do modelo de países europeus — que oferecem escolas diferentes para públicos diferentes — ou daquele dos EUA — que oferecem a mesma escola mas itinerários diferentes — adota uma única escola, que acolhe todos os alunos do médio. Sua crítica não acompanha as propostas encontradas na literatura de pesquisa em educação, em especial, aquelas construídas a partir da noção de escola unitária, o que pode se explicar pela formação do autor na área da economia. Assim, em direção oposta, Kuenzer (2010) lança desafios que deveriam ser abordados no âmbito da elaboração do Plano

Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Para ela, o novo PNE deveria superar o caráter de mero "rol de boas intenções", que marcou o plano anterior, priorizando a construção de uma proposta de EM integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, articulando teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho.

Outros autores ***criticam as ações que vem sendo tomadas pelos governos federais***, desde a década de 1990. Silva Jr. et al (2011) discutem a crescente profissionalização e privatização do campo educacional e a ampliação e consolidação das dualidades nas esferas profissional/propedêutica e pública/privada. Para eles, as políticas educacionais nacionais têm colaborado para uma divisão de classes no âmbito da formação educacional. Frigotto e Ciavatta (2011), por seu turno, afirmam que os governos Lula e Dilma têm mantido uma política econômica determinada por organismos internacionais vinculados à expansão do capital, com a diferença, em relação à década de 1990, na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza e pelo desenvolvimento de programas de expansão do Ensino Médio técnico e ensino superior, ainda que isso tenha acontecido deslocando-se recursos públicos para setores privados (como PROUNI e PRONATEC). Concluem, portanto, que o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado.

1.2. Políticas curriculares para o Ensino Médio a partir da LDB 96

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9.394/96. Em relação à seção destinada ao Ensino Médio, a lei propõe como finalidade dessa etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos:

l) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996,)

Podemos verificar que há uma concepção diferenciada das finalidades do Ensino Médio em relação ao contexto anterior, em que essa etapa de escolaridade era marcada pela formação dualista. A partir da lei 9.394/96, entendemos que o Ensino Médio passou a destinar-se a uma formação integral do sujeito. Para a autora Silva (2011) essa concepção de Ensino Médio estabelecida na LDB incorpora, genericamente, a ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho. Nesse sentido deveria se assemelhar uma formação politécnica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas a partir da resolução CNE n.3, de 26 de junho de 1998, ainda referente à formação dos educandos, apontam no Artigo 12:

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, CNE, 1998)

No ano de 2000, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que surgiram com a justificativa de que partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta. De acordo com a própria apresentação do PCNEM, o Brasil dispunha de um “ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações.” Em contrapartida a isto, o documento expõe a busca de um conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade e incentivando o raciocínio e

a capacidade de aprender. Em conformidade com a LDB de 96 o documento do PCNEM propõe-se, no nível do Ensino Médio, “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” Em 2002, orientações complementares aos PCNEM, denominados "PCN +", foram publicadas, com intuito de operacionalizar a organização curricular proposta nas DCNEM e reforçada nos PCNEM.

A obrigatoriedade do Ensino Médio público brasileiro foi estabelecida pelo governo federal por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade. Para Krawczyk (2011), essas políticas, que visam a expansão do EM, não são apenas anseios das camadas populares por mais escolarização, mas atendem principalmente, à necessidade do nosso país tornar-se mais competitivo no cenário econômico internacional:

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p.754-755)

Como citamos na seção anterior, o Ensino Médio está no centro do debate do sistema educacional brasileiro, que justifica-se, segundo o próprio parecer 5/2009, pelo fato de que

(...) sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. (BRASIL, CNE, 2011, p.10)

Atualmente, acompanhamos a formação de professores pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº

1.140, de 22 de novembro de 2013. O pacto é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa valorizar a formação de professores na rede pública estadual do Ensino Médio e abrir o debate para uma reflexão sobre o currículo das escolas.

Art. 3º As ações do Pacto têm por objetivos: I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, p.24).

A seguir apresentaremos um panorama geral das pesquisas sobre Políticas Educacionais para o Ensino Médio.

1.2.1. Panorama geral de pesquisa sobre Políticas Educacionais para o Ensino Médio

Ainda de acordo com o levantamento bibliográfico recente, mencionado anteriormente, identificamos seis artigos que tratam das políticas educacionais para o Ensino Médio, dos quais quatro referem-se a políticas curriculares e dois referem-se a políticas de avaliação do Ensino Médio.

Os 04 artigos que tratam de políticas curriculares abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo 02 deles classificados como pesquisa empírica e 02 como ensaio teórico.

A primeira pesquisa empírica (SILVA, 2009) focalizou as formas de incorporação de proposições das DCNEM/1998 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) pelas escolas de Ensino Médio de Curitiba/PR. A partir de informações coletadas mediante questionário, a autora concluiu que quase todas as instituições pesquisadas realizaram algum tipo de incorporação das propostas presentes nas DCNEM e nos PCNEM em seus projetos, embora muitas tenham realizado uma incorporação apenas formal dessas proposições, devido à falta de condições favoráveis a trabalhos interdisciplinares e à não compreensão do sentido

das proposições pelos professores. Concluiu, ainda, que há uma profusão de interpretações desses documentos, decorrentes das ambiguidades e confusões do próprio discurso curricular oficial, e que as distintas formas de posicionamento em relação à política curricular mostram que as escolas procedem a leituras particulares e contrastantes.

A outra pesquisa empírica (MOEHLECKE, 2012) analisa o parecer do CNE n.5/2011, que tratou das novas DCNEM, com o intuito de compreender que possibilidades de organização do EM elas trazem para o país. Para a autora, nas novas DCNEM os grandes temas e preocupações permanecem sendo a busca por uma identidade para o EM; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. Nesse novo parecer, afirma a pesquisadora, o desafio de se encontrar uma especificidade para o EM está relacionado com a afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do EM. Pretende-se definir, portanto, uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o EM e combater a repetência e a evasão.

Quanto aos ensaios teóricos, Ricardo (2010), partindo do pressuposto de que não há consenso acerca das contribuições do ensino baseados nas competências para a organização curricular do Ensino Médio, contrapõe os argumentos dos autores que problematizam tal ensino, criticando o que denominam de “lógica das competências” com os argumentos daqueles que veem nele uma alternativa ao fracasso escolar, com base em uma abordagem didática. O autor entende que a noção de competências não deve ser colocada em meio a falsas dicotomias, como competências/conteúdos, cultura geral/utilitarismo ou teoria/prática, pois todas essas dimensões dos saberes integram as competências. Para ele, é fundamental a ampliação das discussões a respeito das competências, para que não sejam confundidas ou limitadas a generalidades e para que sua compreensão possa avançar para além do espontaneísmo e do senso comum.

Ramos (2011), por seu turno, critica a reforma curricular levada a cabo no âmbito do governo Fernanda Henrique Cardoso, especialmente no que se refere à separação entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante e à redução dos conceitos de contextualização e interdisciplinaridade a recurso didático para relacionar as disciplinas de uma área do conhecimento. Depois, defende a

concepção de Ensino Médio integrado, reconhecendo que, conceitualmente, a política curricular recente do Ensino Médio caminha no sentido da formação integrada, mas ainda permanecem contradições na existência de diferentes programas que não estão convergindo nessa direção. Para ela, os educadores brasileiros e a própria sociedade em geral, ainda não incorporaram a concepção de Ensino Médio integrado na perspectiva da formação politécnica. Em vez disso, predomina uma visão de separação entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante. Portanto, as dificuldades de implantação do Ensino Médio integrado se manifestam, segundo ela, no campo conceitual, mas são, também, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes.

Quanto às Políticas de Avaliação para o Ensino Médio, Santos (2011) focaliza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, a partir de informações coletadas junto a documentos legais sobre o exame, bem como em entrevistas com professores do EM, afirma que o ENEM foi pensado como instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, constituindo-se, assim, em instrumento regulador da qualidade das escolas. Porém, sua função reguladora foi perdendo sentido na medida em que as escolas foram encontrando formas de preparar os alunos para o exame, em atividades extraclasse.

Moraes e Alavarse (2011) também criticam as políticas de avaliação (SAEB e ENEM), argumentando que além das limitações relativas aos objetos dessas avaliações e aos seus instrumentos, a ideia de derivar a qualidade da escola exclusivamente do desempenho de seus alunos é insuficiente.

1.3. Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio – RS

Objetivando modificar o cenário alarmante do Ensino Médio dos últimos anos, a Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), elaborou um documento³-base intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. O documento teve por finalidade promover uma reestruturação curricular no Ensino

³ O Documento pode ser acessado no site oficial da SEDUC/RS. Endereço: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso: 10 de agosto de 2015.

Médio para que pudesse ser implementada, de uma forma gradual, a partir de 2012 até 2014.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, contida neste documento-base, foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul, no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM/RS) está sendo implementada em todas as escolas da rede pública estadual de Ensino Médio, pela Secretaria da Educação do RS (Seduc/RS). A implementação teve início em 2011, quando ocorreu a discussão da proposta apresentada pela Secretaria, ocorrendo, efetivamente, no ano letivo de 2012, nas turmas de 1º ano, em 2013 nas turmas de 1º e 2º anos e, em 2014, em todas as séries do Ensino Médio das escolas das escolas da rede estadual. Agora, em 2015, o governo atual do Rio Grande do Sul, representado pelo senhor José Ivo Sartori (PMDB), ainda não se pronunciou oficialmente sobre a continuidade ou não dessa proposta para os próximos anos de seu mandato.

O documento base da PREM/RS inicia com uma apresentação breve aos leitores sobre a prática democrática como característica do governo, “a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3).

Em 2013, o grupo INOVAEDUC promoveu encontros entre os professores e os membros das Coordenações Pedagógicas envolvidos nessa proposta, com o objetivo básico de promover espaço para socialização, discussão e avaliação das atividades desenvolvidas por professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado e, ao mesmo tempo, para que se constituíssem como espaço para coleta de informações para nossas ações investigativas.

No primeiro encontro, realizado no dia 29 de agosto de 2013, participaram nove (09) professores. Para o segundo encontro, realizado no dia 03 de outubro de 2013, participaram do encontro seis (06) professores. Para o terceiro encontro, realizado no dia 29 de outubro de 2013, participaram do encontro cinco (05) professores.

O que se verificou de fato nas escolas, a partir de falas de professores, foi uma imposição dessa política sem muitas explicações sobre o que estava mudando na organização escolar. Os professores que participaram desse processo argumentaram que a formação foi insuficiente para garantir entendimento sobre os aspectos conceituais e operacionais envolvidos na Proposta. Alguns depoimentos⁴ dos professores ilustram essa constatação:

Nós não tínhamos muita informação [...] e nos foi delegada essa disciplina, digamos assim, mas a gente não tinha muito preparo, então nós que teríamos que estar nos preparando por conta [...], é digamos assim da maneira como foi implementada e sem informações, eu acho que falta de informações (P01).

[...] [a] proposta é ótima, vai trazer essa motivação para o aluno, trazer esse espaço pra ele pesquisar e estudar, mas começamos o ano letivo com a proposta sem professor nenhum conhecer a proposta. Sem saber o que fazer. [...] Teria que ter vindo primeiro uma formação pra nós sobre isso. E não essa formação que vai lá [...] e tu ouve alguém palestrar rapidinho como se fosse tão simples assim. E sim é algo bem complexo, eu acho, que requer muita dedicação e, principalmente, uma transparência das partes. Então, eu acho que a proposta é boa, mas eu acho que vai precisar de um preparo maior (P02).

O documento-base promete proporcionar uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica.

A proposta basicamente se constitui por um Ensino Médio politécnico que tem por base, na sua concepção, a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao Ensino Médio configura-se como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos. O objetivo é socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo. A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais

⁴ Os depoimentos foram coletados durante a realização de grupos focais com professores de Seminário Integrado no ano de 2013, quando a proposta estava em seu segundo ano de implementação.

e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.

Na Introdução do documento base da proposta são apresentados dados quantitativos referentes ao diagnóstico do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino. Problemas como taxas de abandono, de repetência e falta de infraestrutura aparecem como índices que precisam ser modificados.

Agravando este panorama, constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Essa conjunção de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5)

Muito além dos problemas da rede física das escolas, do investimento na formação e na valorização do magistério, é preciso, segundo o documento base da proposta, atentar para “a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho”. (Ibid, p.6). Também, supõe-se que interaja com as novas tecnologias, que supere a grade curricular totalmente fechada, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.

Na seção 2, que aborda o Ensino Médio como etapa final da educação básica, destaca-se novamente a preocupação com a articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. “Esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador” (Ibid, p.9). Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore, nas suas atividades profissionais, os fundamentos científicos que as sustentam. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras.

A seção 3 traz o trabalho como princípio educativo, na seguinte passagem:

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.12)

Na seção 3.1 a proposta apresenta o termo Politécnica, segundo conceitualização de Gramsci (1978) e Saviani (1989). “Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade.” (p.14)

Em relação à organização curricular, o documento enfatiza em novas formas de selecionar e organizar os conteúdos, priorizando a articulação entre as áreas do conhecimento, dando primazia à “qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; que isso possa dar um real significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar” (p.14)

Para que isso seja possível de ser desenvolvido dentro da escola, a proposta afirma que só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo, que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão.

A seção 5 destina-se a apresentar a "Proposta do Ensino Médio". Nessa proposta, há uma alteração na carga horária, passando de 800 horas anuais para 1000 horas anuais, fixando 30 horas semanais de aula.

Propõe-se, também, uma reorganização curricular, que deve incorporar à formação geral (composta de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (Ibid., p.22)

A parte diversificada é entendida como "articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho" (Ibid., p.23). A articulação dos dois blocos do currículo é proposta para acontecer por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados (SI).

Entendemos que os SI procuram institucionalizar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de modo a promover a necessária articulação entre os conhecimentos construídos no âmbito de cada área disciplinar e as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes. Além disso, esses Seminários propõem o enfrentamento e a resolução de situações-problema próprias dos contextos nos quais a escola está inserida, oriundas de demandas identificadas, por professores e alunos, na sua comunidade escolar. Para os Seminários Integrados, que se constituem, na prática, como a novidade da proposta, são apresentadas orientações que, pela importância, são aqui reproduzidas:

A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.

Na organização e realização dos Seminários Integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento. A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos SI, é de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles é deliberada e designada, considerando a necessária integração e o diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos.

Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportuniza que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular. Também, deve ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos SI.

Mediante análise das falas dos sujeitos investigados, nos grupos focais, percebemos que, na prática, apenas um professor se responsabilizou pelo SI. No primeiro ano da implementação da proposta em sala de aula. Uma das principais reclamações dos professores era referente à direção da escola, como ilustra a fala da professora:

Pra mim, o aspecto negativo maior, talvez um pouco antiético de dizer, é a falta de apoio da direção da escola, você precisa do xérox e não tem, sai do dinheiro do professor; você precisa de um material: não tem; você precisa de tempo pra preparar as aulas: não pode, tá; e principalmente a colaboração dos colegas que são contra o seminário integrado.(P3)

A falta de colaboração dos demais professores das escolas foi justificada, segundo os professores de SI, porque eles não acreditavam na eficácia da proposta, chegando até a desmotivá-los, afirmando que ela não iria mudar em nada a qualidade do ensino.

A proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, SEDUC/RS, propõe o desenvolvimento de projetos nos Seminário Integrado. Para tanto, sentimos a necessidade de esclarecer e definir alguns conceitos acerca de projetos escolares. Autores como Hernandez e Ventura (1998) conceituam este termo como

Uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1) o tratamento das informações, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação precedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p.61)

Nesta perspectiva, Koff (2009) ressalta que “desenvolver trabalho pedagógicos centrados em projetos, tem como uma de suas finalidades, promover a integração curricular entre as diferentes disciplinas, com o objetivo de estabelecer ‘um constante diálogo e redes entre os conhecimentos de cada componente curricular’, além de ‘eleger temas-geradores dos projetos de investigação que,

aliados a estratégias de pesquisa, estabeleçam pontes entre os conhecimentos escolares da disciplina”.

No próximo capítulo, iremos discutir como o trabalho docente, dentro das estruturas da organização escolar, se caracteriza, tanto em sua dimensão individual, bem como em sua dimensão coletiva.

2. Práticas individuais e coletivas do trabalho docente

O capítulo 1, destinado a caracterizar os desafios e as demandas atuais atribuídas ao Ensino Médio, ajuda-nos a compreender quão complexo é o trabalho dos professores em meio a tantas discussões e controvérsias que cercam a última etapa de escolaridade da Educação Básica, o Ensino Médio.

Os documentos oficiais e as políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino apresentam, em seu conteúdo, o trabalho coletivo entre os diferentes atores da escola, principalmente entre professores, como forma fundamental para as transformações que afetam os programas e os currículos escolares.

Neste capítulo, trataremos da organização escolar e das práticas do trabalho coletivo. Cabe ressaltar que o trabalho docente possui práticas características, seja ela individual ou coletiva, dentro da organização escolar, e portanto, realizamos uma caracterização das principais atividades que englobam o trabalho do professor no dia-a-dia. Desta maneira, consideramos que será possível compreender de forma mais segura os condicionantes para a realização de um trabalho coletivo nas escolas.

Em seguida, apresentamos as diversas e distintas concepções sobre trabalho docente coletivo, colaborativo e cooperativo, por verificarmos na literatura uma grande gama de conceitos e sinônimos relativos a esse tipo de trabalho e poucas distinções entre estes termos.

Para finalizar, destacamos os condicionantes para a realização do trabalho docente coletivo nas instituições escolares, fatores que facilitam ou promovem o trabalho coletivo e fatores que dificultam ou prejudicam a realização deste trabalho.

2.1. A organização escolar e o trabalho docente individual e coletivo

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que condicionam e influenciam o trabalho dos atores escolares. É nesse espaço físico e social que o trabalho do professor é repartido, planejado, realizado e supervisionado.

“A escola conservou após séculos uma organização básica relativamente estável, sobre a qual instalou-se lentamente uma administração e uma burocratização cada vez mais presente. (TARDIFF e LESSARD, 2012)

Do ponto de vista da estrutura escolar, Thurler (2001) aponta a lógica da burocracia como essencial para explicar a organização do trabalho dentro da escola, para a autora, essa lógica burocrática é fortemente *interiorizada* pelos atores, a partir do modo como os percebem seu papel e seu estatuto dentro da escola, avaliam suas possibilidades de autonomia dentro do estabelecimento, influenciando, dessa maneira a divisão do trabalho e as relações de poder. Ainda de encontro com a lógica burocrática, a autora aponta que segundo os sistemas escolares, observa-se uma divisão do trabalho bastante estrita:

Os professores repartem as séries entre eles e, a partir do secundário, as disciplinas de ensino; diversos especialistas vêm em auxílio dos alunos que encontram dificuldades de aprendizagem ou manifestam outros distúrbios; os diretores escolares administram, coordenam, planejam, avaliam e protegem os professores contra as ingerências externas, a fim de que possam concentrar-se em seu trabalho de classe; com muita frequência, a direção não assume a responsabilidade da contratação dos novos professores, que é confiada ao poder organizador regional ou nacional. A inspeção dos professores depende de um corpo especializado e a sua formação contínua, de outros especialistas, ao passo que a pesquisa, a avaliação e o desenvolvimento são assegurados por instituições muitas vezes exteriores ao estabelecimento ou até ao sistema escolar (THURLER, 2001, p.28)

Ao analisamos a obra de Tardiff e Lessard (2012), podemos concordar com os autores quando afirmam que “uma escola, sempre repousa, quanto a sua organização sociofísica, sobre um dispositivo bastante simples e bastante estável: a classe” (p.53). Esta pode ser considerada como um espaço relativamente fechado, em que o professor trabalha separadamente dos demais componentes da escola, cumprindo essencialmente sua tarefa. Assim, podemos verificar que mesmo nos sistemas mais complexos e modernos, a classe ainda continua sendo um dispositivo básico da organização do trabalho escolar.

Além de ser um espaço físico, a escola, é um espaço sócio organizacional que atuam diversos indivíduos ligados entre si, “abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIFF e LESSARD, 2012, p.55)

Para o trabalho docente frente aos alunos, podemos verificar que é dado aos professores, segundo a própria organização escolar, uma certa autonomia que é “garantida” enquanto agentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe com os grupos de alunos sob sua responsabilidade (TARDIFF e LESSARD, 2012). Essa autonomia que é garantida aos professores, possibilita que eles estejam continuamente envolvidos na tomada de inúmeras decisões práticas que são de grande importância para seus alunos e colegas, mas que muitas vezes não se refletem na atividade propriamente realizada.

Para Fullan e Hargreaves (2001), existem poucas ou nenhuma regras básicas para estas decisões que possam ser claramente listadas em um manual ou transpostas de uma forma sistemática de uma situação para outra. Para os autores algumas dessas decisões práticas podem ser exemplificadas como: confrontar um aluno ou evitar essa confrontação; deixar que a construção de uma aprendizagem de uma criança prossiga ou intervir e dirigi-la; decisões sobre a disciplina, a gestão da sala de aula.

Os professores estão frente a uma grande quantidade de desafios e tensões, criadas dentro e fora da sala de aula, originadas com a intenção de desenvolver um currículo significativo, relevante e adaptado às necessidades dos alunos. Fullan e Hargreaves (2001) refletem sobre a carga de trabalho dos professores, que pode ser dividida a partir de dois pontos de vista. A primeira seria a parte “administrativa”, ou seja, aquela que é definida por conteúdos e duração pela organização e normas oficiais (decretos, leis). A segunda se refere às exigências reais do trabalho cotidiano.

Como nos reporta Parrilla e Daniels (1998, p. 17), “a organização tradicional das instituições escolares torna difícil a criação de culturas e estruturas colaborativas abertas na escola”. Em suma, o trabalho dos professores é centrado principalmente nos alunos e se desenvolve concretamente no contexto de interações com eles.

2.1.1. Elementos que caracterizam o trabalho docente individual

“O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor” (Fullan e Hargreaves, 2001, pg 73.) Ao tempo que o professor trabalha em um espaço isolado, com a porta de sua sala de aula fechada, isto lhe confere uma certa proteção, pois desta forma suas práticas de ensino não serão expostas, muito menos questionadas. Sendo assim, os professores mantêm seu trabalho, referente as suas práticas escolares, a mercê de qualquer questionamento negativo. O ofício de docente faz parte das profissões que favorecem o isolamento: continua sendo legítimo trabalhar sozinho, em um espaço protegido contra qualquer tipo de julgamento (THURLER, 2001)

O isolamento dos professores, em suas classes, diante de uma coletividade de alunos, acarreta diversas consequências. Segundo Tardiff e Lessard (2012), apesar de favorecer autonomia ao docente, em relação as suas atividades, essa autonomia também constitui um peso significativo, pois o docente está isolado e, geralmente, não recebe auxílio dos demais atores da escola.

Mas tal isolamento, também lhes impossibilita verificarem a eficácia de suas atividades perante os alunos. Ora, se os professores estão “fechados” em suas salas de aula, apesar de isso assegurar uma proteção aos olhos dos demais colegas e da equipe diretiva, a fim de não ter seu trabalho questionado, esta forma também reprime um trabalho “exemplar” para os professores da escola, que poderia se partilhada com outros professores. De que forma o docente terá afirmação de um trabalho bom se a escola não tem acesso a ele?

Para Fullan e Hargreaves (2012), a única forma de avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor, quando realizadas em ambientes isolados, são as avaliações periódicas realizadas com os alunos, muitas vezes realizadas em formatos de provas com perguntas fechadas e objetivas. Mas essa avaliação é muito superficial para que se possa compreender realmente o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. Ainda que o trabalho desenvolvido pelo professor seja considerado bom, as experiências, interpretações e motivações ficam presas exclusivamente àquele professor, não sendo expostas aos demais colegas para que os mesmos as tomem como exemplo para as suas práticas na realização de suas atividades..

Fullan e Hargreaves (2001) atentam para o motivo pelo qual os professores ainda estão ligados tão fortemente a cultura do individualismo:

A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis. Esta estreiteza de orientação e de experiência origina formas de ensino “seguras”, sem correr riscos, que pouco contribuem para o sucesso dos alunos. (FULLAN e HARGREAVES, p.75, 2001)

Os mesmos autores ainda afirmam que apesar das características arquitetônicas dificultarem o trabalho coletivo entre os professores (edifícios separados, sala de aulas divididas), existem duas principais causas do individualismo: normas e condições tradicionais do ensino.

A primeira causa refere-se às experiências de avaliação vivenciadas pelos docentes anteriormente, quando eram avaliados por outros profissionais (supervisor, orientador), enquanto realizavam suas primeiras experiências como professores. Neste momento, o professor se sentia julgado por suas práticas metodológicas, o que acaba inibindo e restringendo o seu trabalho.

A segunda causa do individualismo está associada às expectativas que os professores têm de si próprios. Os docentes têm sido confrontados com uma sobrecarga de pressões (as expectativas de ensino dos adolescentes, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, a variedade das composições étnicas das turmas, a pressão dos pais para alcançar resultados positivos para seus alunos, o preenchimento de formulários para atender as demandas burocráticas, as ações formativas). Deste modo, atualmente, exige-se cada vez mais responsabilidade social e a necessidade de lidar com aptidões e comportamentos diferentes na sala de aula.

Atentamos para a importância de que algumas atividades dos professores possam ser realizadas de forma individual. Não se pode descartar totalmente a individualidade no desenvolvimento do trabalho docente, pois como veremos a seguir:

As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento (ROLDÃO, 2007, p.28)

Para a autora Roldão (2007), não se deve confundir o isolamento do individualismo com a individualidade. A individualidade pode ser considerada positiva, pois os professores precisam de momentos de reflexão sobre seus “projetos de vida”. Realizar práticas individuais pode ter aspectos positivos e para isso é necessário um certo isolamento dos professores. “Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode ser realizada de forma solitária” (IMBERNON, 2009, p.59)

Thurler (2001) explica que não podemos esquecer que, dentro da organização docente, são os indivíduos que pensam, agem e constroem a mudança. Daí a importância de não cair no extremo inverso, mas de chegar a uma melhor combinação entre ações individuais e coletivas. Para a autora, apesar de suas muitas desvantagens, o individualismo não impede a emergência da mudança nos âmbitos de ação específicos. De fato, há um certo perigo de que a orientação atual dos sistemas em favor da ação coletiva leve-os a ignorar a fecundidade, em determinadas circunstâncias, da ação individual.

2.1.2 Elementos que caracterizam o trabalho docente coletivo

Como já discutido anteriormente, o trabalho docente individual deve ser considerado importante para as práticas dos professores, pois existem algumas atividades que possuem características individuais. Porém, algumas atividades desenvolvidas pelos docentes refletem, de uma maneira mais positiva, na organização e na realização de atividades, quando realizada de forma coletiva, em que há colaboração entre os diferentes agentes escolares, principalmente entre professores.

Para Imbernón (2009), o ensino transformou-se em um trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e aprendizagem do alunado. Porém, essa escola do tipo ‘caixa de ovos’, que possui um currículo fragmentado, propicia uma cultura individualista, uma cultura do isolamento, com suas vantagens e

desvantagens. O que podemos identificar é que os professores ainda compartilham e analisam muito raramente suas práticas escolares.

Quando nos remetemos ao termo trabalho coletivo, tanto em pesquisa científicas, quanto em documentos oficiais, sempre identificamos esse trabalho, sobretudo, como uma forma “melhor”, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, sendo julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor.

Para Tardiff e Lessard (2012) ,o trabalho coletivo entre professores comporta aspectos formais como: encontros, reuniões, comissões , tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estágios; e informais como: conversa na sala dos professores, trocas de ideias ou materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores.

Na literatura existente, encontramos muitos termos associados ao trabalho coletivo, tais como: trabalho colaborativo, trabalho integrado, trabalho cooperativo, prática colaborativas. O que pode ser considerado um fator comum entre estes diversos termos é o fato do grupo como possibilidade de trabalho, isto é, todos os termos se referem ao estar junto, porém com suas devidas particularidades.

As pesquisas que se referem ao trabalho coletivo escolar, geralmente não fazem distinção entre os diferentes termos. Com isso, acabam por se apropriar principalmente do termo trabalho coletivo e colaborativo como sinônimos. Acreditamos que o conceito utilizado não seja o tópico primordial deste trabalho, pois o que procuramos é evidenciar características que viabilizem compreender as ações, possibilidades e dificuldades que envolvem a prática docente coletiva.

Com o intuito de estimular os professores a passarem do individualismo à colaboração, muitas escolas acabam por adotar uma “colegiatura forçada”. (Fullan e Hargreaves, Thurler 2001). Essa colegiatura forçada é caracterizada por procedimentos formais, burocráticos e estruturais, que acabam levando os professores a concederem mais tempo para ações combinadas: tempo de trabalho em comum para a programação didática, presença simultânea de professores em salas de aulas imposta pela grade de horários, avaliação conjunta dos professores sobre os alunos. Esses encontros “forçados”, realizados principalmente pelas coordenações pedagógicas das escolas, visam criar um vínculo maior entre os

professores e dessa forma, proporcionar a troca de experiências entre eles, com o intuito de melhorar as suas próprias práticas pedagógicas. Esse agrupamento “forçado” dos professores pode transcender tanto em uma forma positiva, quanto em uma forma negativa:

Nos casos mais favoráveis a colegiatura forçada pode ser uma fase de transição para a instauração de uma cooperação mais livremente assumida: podem auxiliar os professores a transporem o passo. Mas também pode-se temer que continue sendo um substituo rápido e superficial a uma cultura de cooperação, cujo estabelecimento toma muito mais tempo e cuidado do que, habitualmente, são concedidos às reformas do funcionamento interno de um estabelecimento escolar. A colegiatura forçada encontra, então, as mesmas dificuldades que tantas outras belas ideias reformadoras: imposta de cima, ela provoca desconfiança e estratégias defensivas; em todo caso, não garante, *ipso facto*, mais eficiência, transparência ou ajuda mutua. (THURLER, 2001, p.74)

Para a autora Ruiz (2008, p.225), “o trabalho só é coletivo quando, além de possibilitar a participação da coletividade na elaboração e na formulação de propostas, assim como na sua execução, propicia também a possibilidade de participação na tomada de decisão.” Há que se ficar atento para que o trabalho colaborativo não soe como um trabalho que precisa estar sempre trabalhando em pares. Trabalhar coletivamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que cada pessoa tenha o seu processo de construção individual e singular e para isso ser alcançado, requer também tempos e modos de trabalho individuais.

O trabalho coletivo docente é uma forma de ação coletiva vinculada ao processo de trabalho desenvolvida no interior de uma escola, num dado momento histórico, articulada por certos objetivos, fins e propósitos (DIAZ, 2008). Para a autora, o trabalho coletivo não pode ser tratado como uma ação espontânea, mas deve ser tratado como algo que se insere no conjunto das práticas didático-pedagógicas elaboradas e que possui sentido e significados diversos, segundo o projeto político pedagógico que está sendo desenvolvido na unidade escolar. O que se verifica nas instituições escolares é que não existem oportunidades ou incentivos suficientes para que os professores possam trabalhar em conjunto.

Entendemos que o trabalho coletivo na escola não se caracteriza pelo simples agrupamento de professores em um determinado espaço, principalmente se esse espaço for destinado a avisos gerais da coordenação pedagógica ou à distribuição de tarefas de forma que cada um execute uma parte. Vários autores afirmam que o

trabalho coletivo no âmbito escolar se caracteriza pela integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando.

Para Borges (2010), o trabalho colaborativo compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos - alunos, material didático, estratégias e conteúdos de ensino, projeto do estabelecimento, relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) o trabalho colaborativo é uma forma que “implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para a difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado”. Dessa forma os professores tendem a discutir e expor suas ideias, mesmo que controversas. Obviamente, os seus desacordos serão mais fortes e mais frequentes do que em outras situações em que as práticas docentes não são discutidas.

Em nossa pesquisa, adotaremos a concepção de Roldão (2007) para identificar as ações que envolvem o trabalho coletivo docente. Segundo a autora, esse trabalho estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Para a autora, o trabalho docente coletivo, implica conceber, estrategicamente, a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam:

(1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);

(2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; e, ainda,

(3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. (ROLDÃO, 2007)

No discurso de professores e na literatura existente há uma concordância de que o trabalho colaborativo é essencial para o sucesso das práticas de trabalho propostas aos alunos. Porém, Roldão (2007, p.25) enfatiza que “não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de fato, como autêntico trabalho colaborativo.” A autora menciona que são raras as investigações que relatam alguma prática que se enquadre nessa modalidade. Geralmente quando aparecem, demonstram bons resultados, mas também são sempre referidas como excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade nas práticas escolares.

2.3. O trabalho coletivo dos professores: fatores condicionantes para sua realização

Nesta seção pretendemos descrever os fatores condicionantes e os dificultadores para uma realização eficaz do trabalho coletivo nas instituições escolares. Também apontaremos algumas características de aproximação de professores que são mais corriqueiras de serem realizadas no trabalho coletivo.

É muito difícil para os professores abandonarem sua cultura individualista e passar a planejar, desenvolver e avaliar suas práticas coletivamente, pois

Uma série de temores, às vezes racionais outras vezes não, reforça a ausência de cooperação e de diálogo: medo, se participam seus projetos ou seus êxitos, de serem percebidos como alguém que se vê melhor que os outros ou quer “sair da fila”; medo de que os outros se apropriem de certos achados e obtenham um reconhecimento não merecido; medo de parecerem incompetentes se pedirem ajuda; medo, simplesmente, de terem de modificar suas práticas, mesmo que elas se mostrem ineficazes, devido apenas ao olhar ou às sugestões de colegas. (THURLER, 2001, p.66)

Borges (2006) problematiza que no caso dos docentes do Ensino Secundário (Ensino Médio), colaborar vem a ser ainda mais difícil do que no nível de Ensino Primário (Ensino Fundamental), visto que, no secundário, a tradição disciplinar pesa muito mais na organização curricular, na divisão por matérias de ensino, na divisão dos espaços e tempos de trabalho etc. Para o autor, a tradição disciplinar contribui para forjar uma identidade limitada para os docentes do Ensino Médio, os quais

geralmente trabalham de forma isolada, funcionando em pequenas ilhas onde predominam hierarquias disciplinares e grupos fechados. Forte e Flores (2012) corroboram afirmando que, no Ensino Médio, o trabalho é mais individualizado, em comparação com o Ensino Fundamental, devido ao fato de os docentes estarem mais preocupados com o cumprimento dos programas, as matérias científicas, os exames, as notas e as médias finais.

As relações entre os pares comportam uma dimensão histórica: em algumas escolas, os professores atuam há um tempo maior e acabam por não compartilhar suas experiências com aqueles que estão na escola há menos tempo. Isso ocasiona um distanciamento dos antigos e dos novos docentes da escola.

Os autores Tardiff e Lessard (2012) afirmam que a historicidade das relações com os colegas pode traduzir-se igualmente em um esgotamento de alguns professores em relação à coletividade de trabalho dentro do grupo escolar. Alguns professores parecem estar saturados em relação aos seus colegas, ocasionando uma desmotivação para realizar um possível trabalho coletivo.

Podemos citar algumas situações do cotidiano escolar em que os professores colaboram entre si. Nas pesquisas desenvolvidas por Tardiff e Lessard (2012) algumas aspectos do trabalho coletivo apresentaram-se de forma mais significativa nas entrevistas com os professores:

- *No primário, destaca-se que a colaboração mais frequente ocorre entre professores do mesmo nível. (como todos os professores do primário ensinam as mesmas matérias, é normal que sua colaboração seja feita com os professores de mesmo nível)*
- *No secundário, a colaboração se faz principalmente entre professores da mesma matéria e, às vezes, do mesmo ano.*
- *Colaboração do professor mais experiente com o professor em início de carreira;*
- *Colaboração entre professores “noviços”;*
- *Divisão de tarefas pedagógicas;*

Borges (2006) aponta alguns dos motivos que levam os professores a colaborar:

- 1) enriquecer seus conteúdos de ensino;

- 2) partilhar recursos pedagógicos e didáticos operacionais;
- 3) economizar tempo;
- 4) assegurar a sequência do programa e;
- 5) fortalecer o estatuto da sua área de conhecimento em relação às demais matérias do programa escolar.

Quando se trata de aspectos condicionantes para a realização efetiva do trabalho coletivo, Fullan e Hargreaves (2001) apontam que o trabalho coletivo pode ocorrer por um grupo particular de professores. Geralmente ocorre entre professores que trabalham de uma forma mais próxima, que passam mais tempo e convivem frequentemente na sala dos professores. Vale atentar para o fato de que os autores acreditam que essa forma de colaboração, muitas vezes, pode ser considerada prejudicial, no âmbito das instituições educativas, pois a existência de tais grupos reflete e reforça perspectivas de grupos fechados, sem a abertura para trocas de experiências e discussões de novas práticas.

Instaurar práticas coletivas, de colaboração e cooperação não é algo que acontece espontaneamente. Para que esse trabalho coletivo entre os docentes, dentro das instituições escolares, possa ocorrer, é necessário que se estabeleça uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham. Ora uma das características básicas, para que um trabalho coletivo comece a se desenvolver, é que no mínimo, os professores possuam horários compatíveis com os seus colegas, e para que isso seja possível é necessário que eles possam trabalhar em uma só escola.

Claro que o tempo de preparação educativa dos professores, por si próprio, não garante o trabalho coletivo entre eles. Os docentes precisam acreditar e ter bons argumentos que sustentem a ideia de que o trabalho coletivo, com o seu colega, será mais satisfatório do que aquele que ele desempenha individualmente. Caso contrário, ele estará apenas reproduzindo uma política imposta do topo para a base.

O trabalho coletivo, assim definido, tem o objetivo de que todas as crianças adquiram saberes mais sólidos em um clima e um meio mais propício à sua expansão. Para alcançar este objetivo, exige por parte dos professores profundas transformações de suas práticas e concepções pedagógicas.

Algumas características que predominam nas organizações escolares dificultam um trabalho coletivo entre os professores. Roldão (2007) cita algumas delas:

1) Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras. É preciso que a Coordenação Pedagógica das unidades escolares permita que o trabalho docente seja partilhado e discutido na sua realização diária;

2) Outro ingrediente que contradiz o trabalho colaborativo reside na normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia.

Ainda, em pesquisas realizadas por Tardiff e Lessard (2012), os professores apontaram 4 fatores distintos que favorecem ou facilitam o trabalho colaborativo:

- Tamanhos pequenos das instituições escolares;
- Estabilidade do grupo de professores;
- Qualidade das relações pessoais na escola;
- Existência de um projeto coletivo na escola;

Borges (2006) também cita alguns fatores que devem ser levados em conta para propiciar práticas colaborativas entre professores:

1) uma proposta de formação calcada numa articulação profunda entre teoria e prática, no trabalho minucioso de discussão coletiva, de planificação, de experimentação em sala de aula e de posterior avaliação coletiva, o que implicaria uma maior latitude em relação ao programa; uma duração significativamente longa, visto que novas práticas precisam de tempo para serem testadas e validadas pelo coletivo de professores;

2) uma preocupação em garantir espaços de trabalho coletivo, de discussões, mas também de observação mútua do trabalho que se faz em sala de aula;

3) uma organização dos tempos e espaços

4) uma significação do ato de colaborar, isto é, seria desejável que os agentes escolares encontrassem um sentido na colaboração.

Imbernón (2009) sugere que um dos procedimentos para ajudar a romper o individualismo que permeia as práticas docentes, é a formação permanente dos professores. Para o autor essa formação deve ser realizada de duas formas: a primeira está relacionada a uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. Essa formação coletiva supõe uma atitude constante de debate, de diálogo, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que os envolve.

A segunda refere-se a desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação e aceitação de críticas (Imbernón, 2009).

Para Davies et al (2011) parte importante dos estudos sobre a formação continuada de professores entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada estabelecimento de ensino, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica e não o do professor individualmente. Para tanto, é necessária uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros, a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para eles.

Segundo Parrilla e Daniels (1998) a instituição de grupos de apoio entre professores também pode ser um condicionante positivo para a realização de práticas colaborativas:

Os professores que possuem uma considerável bagagem, raramente a compartilham com seus colegas. Os grupos de apoio entre professores criam, justamente, um espaço nos quais os profissionais da educação, compartilham, tratam e resolvem problemas imediatos e individuais que surgem na realidade cotidiana de suas aulas (IMBERNÓN, 2009 p.19).

Para os autores, estes grupos de apoio, tornam-se uma alternativa aos grupos e equipes nos quais os professores participam na escola, como reuniões pedagógicas e reuniões de conselho. De forma a comparar esses dois grupos, Parrilla e Daniels propõem quatro dimensões distintas:

1. Resposta rápida a um problema e seu acompanhamento versus resposta lenta com menos acompanhamento;
2. Análise de preocupações e casos particulares versus planificação geral para grupos;
3. Caráter não-dirigido/voluntário versus caráter dirigido/obrigatório;
4. Enfoque centrado no professor e no ensino versus enfoque centrado no aluno e na aprendizagem;

Não há como duvidar que, para ocorrer um trabalho coletivo entre todos os atores de uma escola, se faz necessário um comprometimento da gestão escolar em garantir que esse trabalho possa ser desenvolvido. Muitas vezes podem ocorrer resistências dos professores em relação a ordens que recebem, pois, apesar da “autonomia garantida” a eles, muitas prescrições superiores delimitam sua atividade docente. Estas delimitam a realização da atividade do professor, pois muitas vezes os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas. Impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que deverá ser ensinado com prioridade. Definem até quantas horas semanais ou quinzenais os professores terão para se reunir, para estudo, para docência. Todos esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente de docente. (ARROYO, 2000)

O autor se refere a uma insegurança dos docentes quando confrontados com uma mudança educacional, e que os leva a ficarem sujeitos a mudar sua própria prática. Como lembra Arroyo (2000), quando uma proposta de inovação acaba com as séries, normas e conteúdos, com processos e práticas, logo lembresse o pedido dos professores para novas normas, que lhes deem segurança.

Sabemos que, no contexto das redes escolares públicas estaduais, os professores possuem contratos em escolas diferentes, impossibilitando muitas vezes que a gestão escolar defina horários de reuniões entre todos os professores para o planejamento de atividades conjuntas.

Para instaurar um trabalho colaborativo entre os professores, as instituições escolares necessitam criar uma cultura de colaboração entre os docentes, exigindo destes uma formalização das práticas colaborativas através da constituição de equipes-ciclos ou equipes-escolas e de um maior acordo e coerência entre os agentes escolares, ao mesmo tempo que se atribui uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, numa perspectiva de regulação local do trabalho. Para isso Borges (2006) sugere que

a colaboração deve ser formalizada, documentada e integrada ao projeto pedagógico da escola, demandando dos docentes mais visibilidade, partilha e regulação de atividades e práticas que, anteriormente, se faziam individualmente no espaço privado da sala de aula, tais como a definição das metas educativas, o planejamento anual ou diário, a seleção do conteúdo e do material de apoio, o modo de apresentação do conteúdo, os métodos e técnicas utilizados no ensino, as formas de avaliação dos alunos etc.(BORGES, 2006, p.237)

Sabe-se que isso não é uma tarefa simples e que pode causar uma instabilidade nos docentes, ainda mais quando eles são “forçados” a abrir seus espaços fechados da sala de aula e dos seus conteúdos disciplinares. A autora ainda destaca um desafio à realização das práticas colaborativas quando afirma que essas práticas correspondem a uma demanda externa, geralmente a uma política pública, e não estão ligadas diretamente às reais preocupações dos docentes referentes aos problemas do fracasso escolar, dos alunos com dificuldades de adaptação escolar ou de aprendizagem, da falta de ferramentas de trabalho e de material didático atualizado e atraente, da falta de tempo, das condições de trabalho muitas vezes inadequadas, dos salários não satisfatórios etc.

Outro fator destacado que dificulta as práticas colaborativas e precisa ser superado corresponde ao fato de que, na maioria das vezes, os vínculos estabelecidos nas relações de trabalho entre os diferentes agentes escolares são marcados pela instabilidade do início de carreira e por competições entre áreas do conhecimento. Em decorrência desse possível constrangimento, os docentes se sentem ameaçados pelas atividades colaborativas, já que estas podem deixar transparecer sua vulnerabilidade.

A partir do momento em que o professor compartilha suas dúvidas e crenças, está se expondo aos seus colegas e, as vezes, essa exposição leva à construção de uma reputação negativa de si mesmo frente aos demais docentes e a escola. No

trabalho cotidiano dos professores, no interior das instituições escolares, as formas de colaboração, entre os pares, manifestam-se de forma superficial. Raramente elas implicam na presença de dois professores diante dos alunos. Ao mesmo tempo em que se percebe que os professores desejam atuar de forma colaborativa com seus colegas, percebe-se também que os mesmos precisam fixar um “respeito a sua individualidade”

Fullan e Hargreaves (2001) sugerem passos específicos para que não ocorram formas de colaboração artificiais entre os professores. Para eles, um bom início de trabalho coletivo começa pelo planejamento de uma atividade com um colega do mesmo ano; trabalho com um colega no aperfeiçoamento de uma abordagem, experimento de uma nova prática de ensino na sua área disciplinar; envolver-se na observação de aulas de outros docentes; formar um pequeno grupo de estudos.

3. Panorama possível da Produção Acadêmica-Científico referente a Trabalho Docente Coletivo

Como discutimos no capítulo anterior, existem diversas e distintas concepções sobre trabalho docente coletivo, colaborativo e cooperativo, bem como a existência de condicionantes que possibilitam ou dificultam sua realização no espaço escolar. À vista disso, apresentaremos uma revisão de literatura sobre a temática do trabalho coletivo, com o objetivo de caracterizar as produções acadêmico-científicas recentes que abordam esta temática, focalizando o objetivo das pesquisas e os resultados que vêm sendo consolidados.

Em consideração, aos documentos oficiais e as políticas públicas, voltadas para a melhoria do ensino, em que apresentam em seu conteúdo, o trabalho coletivo, entre os diferentes atores da escola, principalmente entre professores, como forma fundamental para as transformações que afetam os programas e os currículos escolares, pretendemos encontrar aspectos que possibilitem compreender de que forma este trabalho vem sendo estimulado como uma atividade positiva de realização pelos professores de Ensino Médio.

3.1. Procedimentos para realização da caracterização da Produção Acadêmico-Científica

Nesta caracterização, procuramos evidenciar os objetivos e os resultados que vêm sendo consolidados na produção de pesquisas acadêmico-científica recentes sobre Trabalho Docente Coletivo. Também estabelecemos cinco (05) aspectos (subsequentes, condicionantes, decorrentes) sobre a temática em estudo, para compreender a relevância do trabalho docente coletivo nas pesquisas que veem sendo realizadas com esta abordagem. São elas: 1) Atividades características do trabalho coletivo; 2) Aspectos que potencializam o trabalho coletivo; 3) Aspectos que dificultam o trabalho coletivo; 4) Resultados positivos decorrentes do trabalho coletivo; 5) Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo.

Iniciamos o levantamento de artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos (PAC) estabelecendo como primeiro recorte a busca pela área de avaliação em Educação, classificados no estrato A1 do Qualis CAPES. Nessa listagem encontramos 114 periódicos (acesso em 15 de junho de 2015). A partir desses periódicos, eliminamos os internacionais e os que focalizam subáreas de pesquisa em educação (tais como periódicos de educação em ciência, ensino de história, psicologia, gêneros, etc).

A partir desse critério, foram selecionados onze periódicos, a saber: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES/Unicamp), Educação e Pesquisa (Faculdade de Educação da USP), Educação e Realidade (Faculdade de Educação da UFRGS), Educação em Revista (Faculdade de Educação da UFMG), Educar em Revista (Setor de Educação da UFPR), Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais (Fundação CESGRANRIO), Pró-Posições (Faculdade de Educação da Unicamp), Revista Brasileira de Educação (Anped), Avaliação da educação superior (RAIES; Uniso) e Ciência e Educação (UNESP). A listagem com os dados completos dos periódicos selecionados encontra-se no Apêndice A.

O segundo recorte estabelecido refere-se ao período definido para busca. Analisamos os artigos publicados entre 2009 e 2014, cobrindo um período de 06 anos. Para seleção dos artigos, fizemos a leitura do título, do resumo e das palavras-chave de todos os artigos publicados nos periódicos escolhidos (com exceção apenas daqueles publicados na seção de resenhas, presente em alguns desses periódicos) e selecionamos para análise aqueles que continham os termos: Trabalho Coletivo, Trabalho Colaborativo, Trabalho Cooperativo, Trabalho Conjunto, Trabalho Integrado, Colaboração, Cooperação (ou os correlatos em língua estrangeira).

Assim, foram identificados 71 artigos, os quais foram submetidos a uma primeira leitura, da qual selecionamos 14 artigos para análise final. Esses últimos desenvolveram estudos sobre aspectos diretamente relacionados a trabalho docente coletivo ou apontamentos para favorecer o desenvolvimento de trabalho docente. Então, eliminamos de nossa amostra final aqueles artigos que não investigavam, efetivamente, algum aspecto relativo à temática em estudo. Elaboramos um quadro-síntese com a identificação de artigos coletados em PAC (Apêndice B).

O quadro a seguir, apresenta uma relação, dos artigos encontrados mediante os termos de busca e os artigos selecionados para a análise desta caracterização:

Quadro 01 – Quadro-Síntese de Informação do levantamento bibliográfico sobre Trabalho Docente Coletivo

N	PAC	Nº de artigos encontrados	Nº de artigos analisados
1.	Pro-Posições	03	02
2.	Educar em Revista	05	02
3.	Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais	07	03
4.	Revista Brasileira de Educação	04	00
5.	Educação em Revista	10	03
6.	Educação e Pesquisa	08	01
7.	Cadernos de Pesquisa	07	02
8.	Educação & Sociedade	19	00
9.	Educação e Realidade	02	01
10.	Ciência e Educação	01	00
11.	Avaliação da educação superior	01	00
Total de artigos		71	14

Para caracterizar as pesquisa, a partir dessas informações, realizamos a leitura do resumo e do texto completo de todos os artigos. Para proceder ao tratamento e a análise das informações coletadas, estabelecemos categorias de análise a posteriori, relativas aos focos das pesquisas e aos resultados relacionados à temática em estudo.

3.2. Categorias agrupadas de pesquisas referentes à Trabalho Docente Coletivo

Da análise realizada, estabelecemos seis (06) categorias em relação ao foco e às intenções das pesquisas analisadas. A seguir, apresentamos uma síntese das pesquisas identificadas em cada categoria.

Categoria 01: Investigações sobre o trabalho coletivo em práticas docentes

Nesta categoria, apenas uma pesquisa objetivou investigar o trabalho coletivo entre professores no contexto escolar e não especificamente em decorrência de algum Programa Educacional ou de alguma Política Pública:

Forte e Flores (2012) **apresentam em sua pesquisa resultados de um estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho.** As autoras destacam que a colaboração tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. Os professores investigados apontam que as dinâmicas colaborativas existentes no contexto escolar não são uma prática comum. Dos seus discursos ressalta o aspecto formal e esporádico, isto é, o trabalho que é desenvolvido nas reuniões de grupos disciplinares. Os mesmos professores ainda destacam que as práticas de colaboração, concretizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase imperceptíveis, como as conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas. Forte e Flores ainda destacam , de acordo com os docentes participantes da pesquisa, não há uma verdadeira comunicação, mas, muitas vezes, uma transmissão de informação, apresentando também, de um modo geral, um caráter pontual e esporádico devido à dificuldade em encontrar espaços e tempos comuns para reunirem-se ao longo do dia. De um modo geral, os dados revelam que o aspecto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores, apesar de ser valorizada nos seus discursos. Também no que diz respeito à motivação para a formação, a colaboração não é reforçada, emergindo uma orientação mais individual do que coletiva. Em relação à articulação entre desenvolvimento profissional e colaboração docente no contexto de trabalho, os professores são unânimes em considerar os benefícios da colaboração, situando-os em vários níveis, nomeadamente, profissional e pessoal, tais como: a satisfação profissional e pessoal pelo reconhecimento e a visibilidade do seu trabalho, pelo apoio e pela valorização da

partilha de ideias e de experiências. Destacam, também, os efeitos das experiências de colaboração como enriquecedoras, proporcionando satisfação profissional associada aos bons resultados obtidos e ao facto de resolverem dificuldades e problemas em conjunto com outros colegas.

Os dados revelam, porém, que os docentes continuam a dar um particular destaque ao trabalho que é desenvolvido em projetos extracurriculares, não situando a colaboração na nível pedagógico e de sala de aula. Os autores afirmam que dessa forma, a sala de aula e as disciplinas continuam a ser os “espaços de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual.

Os resultados dessa investigação reforçam a ideia de que é preciso reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, as autoras apontam a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de carácter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola.

Categoria 02: Experiências de trabalho docente coletivo em Programas Educacionais, Projetos de Escola ou Políticas Públicas.

Apresentamos, nesta categoria, pesquisas que investigaram experiências de trabalho docente coletivo decorrentes do desenvolvimento de Programas Educacionais, Projetos de Escola ou Políticas Públicas.

Hernández (2013) propõem, em sua pesquisa, **projetar ações para a educação do trabalho em equipe a partir do Programa de Extensão Universitária do Departamento de Estudos Socioculturais**. A autora justifica a escolha do trabalho em equipe por esta ser uma habilidade que permite às pessoas manter grupos de afinidades focados na realização de metas coletivas, negociando adequadamente problemas profissionais e pessoais, respeitando as diferenças, compartilhando a responsabilidade pelas ações do grupo e trabalhando para o bem comum. Foram analisados documentos, aplicadas entrevistas a diretores e professores e se desenvolveu um grupo de discussão com estudantes, a partir dos quais se pode constatar que não havia a presença deste assunto nos programas e

projetos que regem os processos extensionistas de aprendizagem. Os envolvidos na elaboração dos documentos alegaram que é necessário o ensino de habilidades sociais para conviver de modo adequado na Universidade, mas ao mesmo tempo, eles não conheciam as técnicas e instrumentos para esse treinamento. Por outro lado, os estudantes declararam que querem aprender essas habilidades, pois as consideram necessárias, mas destacaram que seus professores não as ensinam de maneira sistemática e organizada. Levando em conta essa realidade, foram projetadas várias ações extensionistas dentro do Programa do Departamento de Estudos Socioculturais, com o objetivo de trabalhar as habilidades sociais para o desenvolvimento da responsabilidade social dos estudantes. Algumas destas ações eram: 1) Projetar noites político-culturais em comemoração à datas históricas; 2) Preparar os alunos para integrar grupos acadêmicos para a realização de eventos políticos e culturais em comemoração de datas históricas; 3) Criar subgrupos de alunos, por ano letivo, que promovam, dentro e fora da universidade ações tomadas em projetos sociais extras.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) expõem, como intenção de sua pesquisa, **apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que buscou aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula**. Estes autores apontam dois modelos de formas de trabalho colaborativo na escola: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

O projeto teve como objetivo geral implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para as escolas regulares com a intenção de colaborar no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, o projeto investigou as possibilidades de trabalho colaborativo em dois momentos: formação dos estudantes na universidade e formação continuada de professores de crianças com necessidades educacionais especiais.

A intervenção foi baseada no modelo de “consultoria colaborativa” de profissionais para educadores do ensino regular que tinham alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas de aula. O trabalho colaborativo era realizado em diferentes instâncias: nas reuniões de supervisão na Universidade, envolvendo pesquisadores colaboradores, e na escola, envolvendo visitas semanais de pelo menos um membro de cada equipe em salas de aula onde professores tivessem alunos com necessidades educacionais especiais. Em tais

situações, os problemas e as dificuldades dos professores, relacionados aos alunos com necessidades especiais, eram analisados coletivamente nas reuniões de grupo na universidade até as estratégias possíveis serem coletivamente identificadas e levadas para serem negociadas com os professores para uma possível implementação na escola regular. No ambiente escolar os estudantes iam para sala de aula onde faziam observação participante. A forma de participação era definida com o professor de sala de aula, conforme estabelecido em acordo anterior.

Os autores apontam aspectos positivos do trabalho em grupo, pois argumentam que, quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente, podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas. Estes resultados foram evidenciados nas aulas, nos relatórios de alunos e apontados pelos professores regulares envolvidos no projeto. Foi possível constatar que ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos.

Categoria 03: Trabalho coletivo como aspecto positivo no desenvolvimento de práticas docentes

Neste eixo foram agrupados trabalhos que apresentaram, mediante seus resultados, aspectos do trabalho coletivo como formas positivas de desenvolvimento de práticas docentes.

Grigoli et al (2010) apresentam, em sua investigação, a intenção de **verificar como o contexto da escola pode constituir um espaço no qual são tecidas relações que condicionam a prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor**. Com base no tratamento das respostas dos professores entrevistados, foram criadas categorias que sintetizam elementos recorrentes nas falas dos docentes. Pôde-se, assim, identificar quatro aspectos que, segundo eles, contribuem de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente e, conseqüentemente, para o sucesso da escola. São eles: tamanho da

escola, trabalho em equipe, a escola como espaço democrático e o compromisso com o aluno. Algumas falas dos professores foram selecionadas e transcritas por serem representativas dos aspectos apontados. Nesta categoria, as falas dos professores revelam que, além do trabalho em equipe, o espaço de convivência não está marcado pelo autoritarismo e o poder não é exercido por coerção, mas fundado na colaboração. Boa parte das declarações dos professores remete para mais de uma categoria, uma vez que algumas delas se referem a aspectos imbricados na prática cotidiana da escola. As afirmações referentes ao “trabalho em equipe” e ao “trabalho democrático” guardam estreita relação entre si e, às vezes, foram destacadas sob um ou outro enfoque.

Moreira (2013) discorre, em seu ensaio teórico, sobre a experiência finlandesa em educação, para incentivar a sonhar com uma escola de qualidade, a envidar esforços para construí-la, a lidar criticamente com as experiências estrangeiras, a respeitar e valorizar o professor e a criar um clima livre de ameaças nas escolas e nas salas de aula.

Para o autor, deve-se reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam diferentemente em diferentes situações. Moreira cita Sahlberg (2011), ao examinar o sistema escolar na Finlândia, em que três aspectos aparecem como fatores para um bom desempenho. Em primeiro lugar, os finlandeses têm-se mostrado fortemente comprometidos com a construção de uma escola básica para todas as crianças, publicamente financiada e localmente governada.

Em segundo lugar, importa acentuar como o país tem tratado tanto o auxílio externo quanto a sua própria tradição educacional nas reformas que tem promovido. Apesar das influências e das transferências ocorridas ao longo do tempo, a Finlândia terminou por chegar a uma forma própria de criar o sistema educacional que hoje existe. A modalidade finlandesa de mudança preserva o melhor de sua tradição e de sua prática pedagógica, combinando-as com inovações formuladas em outros lugares. O cultivo da confiança, o incremento da autonomia e a valorização da diversidade constituem exemplos de ideias norteadoras de transformações nas escolas finlandesas.

Em terceiro lugar, há um sistemático e respeitoso desenvolvimento de adequadas condições de trabalho para professores e gestores nas escolas finlandesas. Existe a preocupação em recrutar jovens promissores para o magistério. Mas, admite-se, que não bastam bons cursos de formação nem bons salários. A diferença, na Finlândia, é que os professores podem exercer sua capacidade profissional e empregar seu poder de julgamento ampla e livremente nas escolas. Cabem aos docentes, então, o controle do currículo, a avaliação do aluno, o aprimoramento da escola e o envolvimento com a comunidade.

Para o autor, a escola precisa desenvolver no estudante a capacidade de crítica cultural, de crítica do existente, de questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis. Além disso, destaca que a escola deveria ser um espaço de pesquisa, construção e reconstrução do conhecimento. Tornar a escola um espaço de pesquisa requer um trabalho cooperativo com base no qual os docentes se constituam em pesquisadores dos conteúdos que ensinam, das práticas que organizam e coordenam ou, ainda, aprendam a centrar o próprio ensino na habilidade de pesquisar.

Moreira finaliza argumentando que a escola deva ser um espaço formativo para o trabalho, já que o trabalho é uma das principais atividades humanas. A escola deve ser um campo de preparação para futuras escolhas profissionais; um lugar de exercício da cidadania; um terreno de produção de bens, serviços e conhecimentos.

Categoria 04: A Formação continuada e o trabalho docente coletivo

Nesta categoria, agrupamos pesquisas que investigam o trabalho docente coletivo nas práticas dos professores em encontro de formação continuada.

Chaluh (2010) objetiva, em sua pesquisa, **apresentar a constituição e o desenvolvimento de um grupo instituído em uma escola, o Grupo de reflexão sobre Letramento e Alfabetização (GA)**. O grupo surgiu com a finalidade de realizar um trabalho de formação para os professores e auxiliar na redução do número de retenções de alunos com dificuldades de aprendizado. A autora traz como atividades do trabalho coletivo realizado: 1) encontros entre professores para discussão de como realizar melhores intervenções com os alunos para promover a

aprendizagem da escrita; 2) socialização, pelas professoras, das produções de seus alunos, na tentativa de fazer uma análise de suas produções; 3) relatos de vídeos, assistidos em encontros, que refletem a prática dos professores em sala de aula; 4) socialização de um artigo escrito por uma das professoras do grupo, com o intuito de refletir sobre as atitudes familiares que desencadeiam a ansiedade das crianças; 5) apresentação da dissertação de mestrado da diretora da escola sobre leitura e escrita; 6) socialização e análise das atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos nas salas de aula. Em destaque, a autora traz como exemplo, do que ela intitula trabalho conjunto, a constituição, dentro desse grupo de formação continuada, outro grupo, o Grupo de Apoio (GAP). Este grupo surgiu após o relato de duas professoras que compartilharam a mesma sala de aula no momento do reforço. Em função disso, o grupo se organizou para realizar um trabalho conjunto destinado ao “reforço”, que deixou de ser uma prática solitária. Chalh faz considerações a respeito de que o planejamento para as atividades de reforço eram feitas em conjunto pelos professores e que as atividades desenvolvidas no GAP permitiram aos professores realizar um trabalho coletivo com seus colegas, mas sem perder as suas particularidades, seja na relação com o aluno, seja nas suas estratégias.

Chaluh (2009) apresenta, em outro artigo, a continuidade da **análise das atividades desenvolvidas pelo grupo de formação cujo objetivo era a redefinição do trabalho com as classes de alfabetização**. O fato de o grupo ter sido constituído na escola favoreceu para que as discussões levassem em consideração as condições (da escola e dos professores) em que a educação acontecia. Tendo-as como pano de fundo, foi possível refletir sobre o movimento prática-teoria-prática: partir da prática, buscar elementos e bases teóricas e, posteriormente, retomar à prática com uma nova visão, enriquecida pelas reflexões elaboradas dentro do grupo, e não de forma solitária. A autora destaca que as discussões teóricas foram importantes para a formação e para a organização do trabalho docente e ganharam outros sentidos porque estiveram em função da prática. Partir da prática implicou que, no grupo, fossem valorizados e reconhecidos os conhecimentos e as experiências das professoras, mobilizando o processo de reflexão e sistematização dos conhecimentos sobre a própria prática pedagógica. O fato destacado é a importância das professoras assumirem um papel ativo na sua formação já que foram elas mesmas que determinaram o percurso do grupo, que se

foi delineando a partir das inquietações e problematizações surgidas ali. Assim, as propostas de estudo e todas as ações definidas surgiram a partir das necessidades que as professoras consideravam importantes que fossem resolvidas, discutidas, assumindo, desse modo, sua formação. Quando as professoras assumiram sua formação, começaram a fazer propostas em relação a aspectos relacionados não só à gestão da sala de aula, mas também apontaram ações relacionadas à gestão da escola, promovendo práticas diferentes das já instituídas. Assim, as professoras reconheceram que tinham um lugar na escola perceberam que tinham poder de decisão, poder para agir e transformar, participando da gestão escolar. Chaluh (2009) acredita que a experiência no grupo mostrou a importância de considerar a dimensão coletiva na escola, sendo um espaço propício para que a fala das professoras apareça. O exercício da palavra possibilitou a tomada de consciência dos problemas, a união a partir dos conflitos, a organização de suas próprias aprendizagens e a busca conjunta de mudanças. O grupo, ao resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, apontou que as dificuldades não são particulares ou individuais e podem ser compreendidas, se consideradas as contradições postas na escola como um todo. O grupo, em sua dimensão coletiva, mostrou que é possível acolher todas as crianças na escola quando se assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos.

A pesquisa de Davis et al (2011) teve por objetivo **verificar como se dá a Formação Continuada (FC) de professores em diferentes estados e municípios brasileiros**. Nesta pesquisa, os autores identificaram, junto a 19 Secretarias de Educação (SE) de diferentes regiões do Brasil, um discurso homogêneo em relação à visão que elas têm sobre as ações de formação continuada. Os aspectos mais recorrentes mencionados pelas equipes foram os seguintes: a importância conferida aos professores e à sua formação na melhoria da qualidade do ensino; o entendimento de que a formação é o eixo articulador das intervenções na escola; a oferta de FC pautada pelas avaliações de sistema e a necessidade de promover práticas formativas sistemáticas. Em relação às práticas formativas, houve duas perspectivas que tiveram mais destaque, a individualizada e a colaborativa. A primeira está centrada no próprio professor, centrada em suas dificuldades de formação e no domínio de situações próprias da escola atual ou à prática pedagógica. A perspectiva individualizada é adotada quando é necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas. Nesses

casos, predominam vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, inscrição em congressos, participação em seminários, jornadas etc.), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional. A segunda perspectiva, colaborativa, centra-se em atividades realizadas nas escolas: grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas; envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros. A perspectiva colaborativa está fortemente embasada no papel do Coordenador Pedagógico (CP), que é visto como responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar, pelo fortalecimento de toda a equipe pedagógica, incluído o diretor, e pela legitimação da escola como espaço de FC, no qual uns auxiliam os outros. Segundo os autores, poucos são os programas e as políticas que têm conseguido, de fato, promover práticas de formação colaborativa. A pesquisa aponta aspectos interessantes nessa modalidade de FC, como o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso, a possibilidade de valorizar o conhecimento e os estudos e a construção de um projeto coletivo no próprio local de trabalho.

No que se refere às formas de avaliação e acompanhamento, as equipes envolvidas no processo de FCP revelam dificuldades para executá-los, principalmente no que diz respeito a verificar seu impacto nas salas de aula. Para o acompanhamento das ações de FC, são buscadas nas escolas informações sobre modificações na prática docente que tenham resultado em uma melhor aprendizagem dos alunos.

Lima e Silva (2014) **intencionaram, em sua pesquisa, analisar a contribuição de uma formação em contexto para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas das professoras de uma creche municipal.** Na fase inicial da pesquisa, as professoras e a coordenadora apontaram que os temas planejamento e a avaliação seriam os aspectos da prática pedagógica que deveriam constituir os alvos da pesquisa e da intervenção. A partir dos temas escolhidos, foram elaborados planos de estudos dirigidos compostos de leituras, reflexões e

discussões relacionadas com os mesmos. As autoras também mencionam que as filmagens realizadas em dados momentos da prática dos professores, tiveram o objetivo de projetá-la para eles, colocando-os assim frente à imagem do seu fazer pedagógico para refletir sobre o que estão assistindo. Como resultado dessa formação, Lima e Silva apontam que os comentários das participantes, fundamentados na reflexão sobre a ação, revelaram a sensibilidade que cada uma apresentava em relação às situações-problema que ocorriam naquele contexto. A técnica de análise das filmagens possibilitou a reflexão coletiva sobre as mudanças ocorridas no contexto da creche, fundamentadas nos temas discutidos durante os encontros,

Categoria 05: Trabalho coletivo entre Universidade e Escolas

Neste eixo serão relatadas pesquisas que objetivaram desenvolver atividades coletivas entre a Universidade e as Escolas.

Urzêda-Freitas (2013) objetivou, em sua pesquisa, **investigar os aspectos e desafios que permeiam a colaboração entre pesquisadores e professores**. O autor compartilha algumas reflexões a respeito de sua experiência de colaboração com uma professora de inglês da rede estadual de ensino. Foram apontadas categorias comuns para a reflexão em colaboração: 1) o papel dos professores de inglês na escola; 2) Identificação dos aspectos e desafios do ensino de inglês na rede estadual de ensino; 3) mapeamento da motivação dos alunos para aprender inglês; 4) elaboração de estratégias humanísticas de combate à indisciplina; 5) planejamento de atividades que despertassem o interesse e a consciência crítica dos alunos; e 6) possibilidades de transformação social a partir das aulas de inglês. Todas as sessões reflexivas foram realizadas nas dependências do colégio em que a professora trabalhava, antes ou depois das aulas ministradas por ela e pelo autor, que intercalavam as suas práticas para que tivessem a oportunidade de observar e problematizar as ações de cada um em sala de aula. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A pesquisa mostra que a colaboração entre a professora e o pesquisador, reflete certo grau de dependência do saber acadêmico para compreender e resolver problemas educacionais. A parceria se deu basicamente no compartilhamento de reflexões acerca de temas como as

dificuldades do ensino de inglês na educação básica e o abismo que separa universidade e escola. O resultado foi o estabelecimento de uma aliança colaborativa, por meio de diálogos e reflexões acerca de questões diversas. As principais características dessa prática colaborativa, para o autor, foram a humildade e a confiança: a primeira refere-se à postura que os participantes, especialmente os pesquisadores, devem adotar mediante o trabalho colaborativo; a segunda refere-se ao nível de colaboração entre os participantes.

Sarti (2009) focalizou, em seu estudo, o **potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente inicial e continuada**. São apresentados dados sobre um trabalho formativo reunindo estudantes do curso de Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a proposta, futuros professores e professores em exercício atuam como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades docentes. Durante a permanência na escola, cada estagiário deve buscar informações mais específicas e detalhadas sobre aspectos e eventos que lhes chamaM especial atenção, “refinando o seu olhar”(as relações entre professor e alunos, o humor na sala de aula,a relação dos sujeitos com os materiais escolares, as interrupções do trabalho docente, etc.). Informações sobre os fazeres docentes e dos estagiários são reunidas e discutidas durante as aulas na universidade, onde são problematizados, especialmente a partir da literatura tomada como referência. Durante os meses em que os estudantes realizam o estágio de observação em suas aulas, os professores participantes são convidados a frequentar um grupo na universidade, coordenado pela docente responsável pelos estágios. Nos encontros realizados pelo grupo, são discutidos temas relacionados ao trabalho docente cotidiano e, também, à experiência de receber um estudante de Pedagogia em sala de aula (o que implica, entre outras coisas, perceber seu estranhamento com relação às situações de ensino e responder às suas perguntas a respeito). Na fase inicial da parceria, cada dupla deveria propor um plano de trabalho conjunto, no qual seria definido, por exemplo, se as atividades serão ou não realizadas em torno de um único projeto ou temática. O trabalho é acompanhado pela docente responsável pelos estágios, que se reúne semanalmente com os alunos – nas aulas da disciplina de supervisão – e com os professores participantes, que são novamente chamados à universidade (nesse momento, para frequentarem um curso de extensão universitária especialmente dirigido a eles). As experiências vivenciadas pelas duplas são, então, discutidas

nesses diferentes espaços na universidade. Durante as aulas de supervisão, os estudantes de pedagogia são chamados a compartilhar com os colegas da turma suas incursões na escola e o momento de exploração que estão vivenciando. De sua parte, os professores participantes também contam com um espaço reservado para discutirem com seus pares as experiências que vivenciam na companhia dos principiantes, que estão experimentando fazeres da docência cotidiana a partir do lugar docente. Por meio da parceria, estudantes e professoras puderam perceber as relações intergeracionais como recurso alternativo para a formação inicial e continuada dos professores. Foi-lhes possível, inclusive, ultrapassar a visão mais convencional (e negativa) sobre o estágio supervisionado.

Reis, Gonçalves, Mesquita (2012) apresentam o **contexto da implementação, em Portugal, da primeira edição do período probatório para professores, destinado a apoiar os docentes durante o seu ano de integração no quadro de uma escola**. Neste artigo, os autores apresentam a avaliação que os professores, os mentores e os gestores envolvidos fazem desse processo. Ao longo de um ano, cada docente, recém integrado na carreira, foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola. A colaboração existente neste processo aponta aspectos positivos, como apreciação geral positiva do contributo do período probatório no desenvolvimento profissional dos professores e do papel desempenhado pelos mentores em todo o processo. Entre os aspectos mais valorizados pelos intervenientes, destacam-se: a) o papel do mentor e a importância do apoio individualizado nos processos de indução profissional dos professores; b) a importância do trabalho colaborativo e os benefícios das redes entre pares como fonte de apoio, c) a relação entre a dimensão formal – observação de aulas, feedback – e as situações informais e as condições relacionais dos processos de indução. Para os autores, o clima da escola é saudável quando: a) responde às necessidades dos novos professores através do seu envolvimento em práticas colaborativas e em processos coletivos de tomada de decisão; b) recompensa o desempenho dos alunos; e c) é marcado por uma liderança positiva que apoia a colaboração e a liderança colegial, disponibilizando recursos e facilitando condições. Os aspectos mais valorizados na atuação dos mentores são os que dizem respeito: a) ao estabelecimento de uma relação de confiança com os professores; b) à centragem a supervisão em um diálogo construtivo entre pares; c) à colaboração na avaliação das atividades letivas; d) ao

apoio aos professores de acordo com as suas necessidades e sempre que estes o tenham solicitado; e) à colaboração com o professor mediante a observação e da análise de situações reais de ensino; e f) ao apoio na elaboração do seu plano individual de trabalho e na sua monitorização. No final, constatou-se uma apreciação geral positiva do contributo do período probatório no desenvolvimento profissional dos professores e do papel desempenhado pelos mentores em todo o processo. Entre os aspectos mais valorizados pelos intervenientes, destacam-se: a) o papel do mentor e a importância do apoio individualizado nos processos de indução profissional dos professores; e b) a importância do trabalho colaborativo e os benefícios das redes entre pares como fonte de apoio, a relação entre a dimensão formal – observação de aulas, feedback – situações informais e as condições relacionais dos processos de indução. Verificou-se uma convergência entre as opiniões dos Professores em Período Probatório e dos seus mentores relativamente ao papel decisivo desempenhado pelo tipo de supervisão: não impositivo, construtivo, próximo e baseado numa forte relação de confiança.

Categoria 05: Trabalho coletivo e Avaliação

Oliveira (2010) propõe, em sua pesquisa, **apresentar os resultados de uma investigação apoiada em descrições provenientes de um curso de especialização on-line colaborativo, com ênfase no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes.** A experiência relatada neste artigo tem por pano de fundo um curso de especialização em Design Instrucional (DI) para Educação On-line constituído por dez disciplinas on-line, além de uma disciplina presencial, chamada de “Seminários de DI”, totalizando 380 horas de atividades.

A disciplina “Avaliação” foi dividida em quatro semanas, cada qual contendo um tema distinto. Os temas semanais, as atividades, as interações, bem como outras informações de relevo, podiam ser acessados por todos os participantes do curso em documentos próprios. O tema da terceira semana, cujo desenvolvimento é tratado neste artigo, era “Reorientação no processo: avaliação, memória e acompanhamento em cursos on-line”.

A semana três do curso, tratada neste relato, versava sobre as funções de acompanhamento que podiam ser atribuídas à avaliação. Sobre este tema, foi

proposta uma leitura, a partir da qual se propunha uma reflexão sobre o aspecto formativo das avaliações e o papel do DI. Na tarefa proposta, cada grupo, que tinha de três a seis pessoas, recebeu o tema “DI e avaliação” e devia, com base nas leituras já realizadas, nas experiências pessoais, nas construções coletivas prévias, produzir a base para um texto de autoria coletiva. A tarefa prescrevia apenas uma limitação: havia uma ordem, ou seja, cada participante deveria manifestar-se na sua vez, sendo que, no caso, era permitido apenas construir uma frase por intervenção. A ideia central era a de que, em no máximo quarenta minutos, todos os participantes fizessem suas intervenções, colaborando para a construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista da avaliação multidimensional, foi possível perceber as participações efetivas de cada um dos envolvidos, além da relevância das mesmas. Os momentos e formas de avaliar não são separados em antes, durante e depois da passagem do aluno por um curso, mas todas as abordagens se aplicam em um mesmo movimento. O autor menciona que o suporte é nas tecnologias, mas o foco é colocado intensamente nas pessoas, participantes do processo, professores e alunos.

Em função das pessoas, então, em primeira e última análise, o processo de avaliação multidimensional deve ser pensado, de forma a valorizar o que cada um sabe, as formas como sabe e as maneiras como este saber pode ser empregado em benefício de todos os envolvidos em uma iniciativa de ensino-aprendizagem. Usuárias das interfaces, dos ambientes, do ciberespaço, da vida, que as pessoas possam estar sempre no centro dos projetos e das estratégias, das intenções e das abordagens.

Felicio (2011) analisa a construção do currículo de uma Escola de Tempo Integral, em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições (formal e não-formal), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma concepção integral de educação.

O contexto educacional investigado está instalado em um conjunto habitacional, construído para abrigar os moradores de três favelas. Após a transposição dos moradores das favelas para o conjunto habitacional, a escola foi a primeira instituição pública que iniciou seu funcionamento, em 2004. A autora descreve que o primeiro ano de funcionamento mostrou que a escola, da forma

como estava instituída, em termos de currículo, não respondia às necessidades dos educandos e nem respeitava a cultura daquele contexto. Ocorreu então a redefinição do atendimento educacional promovida pela parceria, entre a escola de ensino regular público e a instituição de educação não-formal, que trabalha com processos educativos com a intenção de desenvolver ações, em parceria com a escola regular. Tal parceria foi concebida pelas duas instituições (formal e não-formal) com a possibilidade de desenvolver um processo educativo na dimensão da educação integral. A construção dessa parceria foi assumida sob duas perspectivas: a da organização e do funcionamento da estrutura curricular; e a do desenvolvimento coletivo da profissionalidade.

A reestruturação curricular teve como ponto de partida o desenvolvimento de uma experiência-piloto em educação integral, em que a escola encarregar-se-ia de trabalhar com as áreas de conhecimento definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição não-formal se encarregar-se-ia de atividades focadas no trabalho socioeducativo-cultural. Dessa forma, presenciou-se a tentativa de construir um trabalho não fragmentado, em que as áreas de conhecimento fossem tratadas com igual importância e os diferentes campos de conhecimento são considerados meios para a compreensão do contexto social, a partir dos projetos de aprendizagens desenvolvidos pelos educadores e educandos.

A construção coletiva da profissionalidade evidenciou, em um primeiro momento, pela composição do corpo docente da escola, que passa a ser constituído não pela atribuição de aulas na sequência natural de pontuação de carreira ou aprovação em concurso, mas, de acordo com os procedimentos da instituição não-formal, mediante um processo de seleção a partir da adesão dos educadores expressa pela apresentação de um projeto de trabalho e entrevista. Em um segundo momento, a construção coletiva da profissionalidade é evidenciada no relacionamento estabelecido entre as direções das instituições e os educadores, técnicos administrativos e servidores. A autoridade compartilhada foi um modo escolhido por esses profissionais das instituições a fim de que a tomada de decisões fosse fruto da reflexão coletiva e da partilha, uma vez que todos se sentem responsáveis pelo trabalho realizado.

Da análise realizada, a partir da organização e do funcionamento da estrutura curricular e do desenvolvimento coletivo da profissionalidade, constatou-se que os desafios e as possibilidades para a construção de tal currículo só se tornam

possíveis quando as instituições: superam a distinção existente entre elas; assumem a construção de um único currículo; realizam um trabalho coletivo; se encorajam a olhar criticamente para o seu cotidiano, sendo capazes de propor ações que sejam fruto de uma interação com a comunidade e a cultura onde atuam.

Categoria 06: Aportes teóricos sobre trabalho docente coletivo

Nessa categoria, uma pesquisa abordou o conceito de Cooperação segundo a obra de Piaget.

Camargo e Becker (2012) apresentam o percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética ao longo dos diferentes períodos da obra piagetiana. Para analisar como a cooperação é compreendida na teoria, fez-se um resgate de como o conceito é abordado no percurso da obra do autor. A investigação é feita com base nos autores Montangero e Maurice-Naville (1998) por apresentarem uma organização da obra de Piaget dividida em quatro grandes períodos. O termo cooperação, no primeiro período da obra, esteve relacionado a um tipo de relação social. Ao explicar o pensamento infantil, o autor pesquisou as manifestações sociais das crianças, através dos jogos e da forma como elas julgavam o bem e o mal, o certo e o errado, nas relações sociais que eram apresentadas a elas em forma de historietas. Neste primeiro período, Piaget tratou a cooperação como solidariedade. “A cooperação como solidariedade pode ser descrita como um produto do sentimento de respeito mútuo e configura uma relação sem hierarquia” (CAMARGO e BECKER, 2012, p.530)

No segundo período da obra de Piaget, o conceito de cooperação teve sua explicação ampliada pelas condições lógicas do pensamento e pelo conceito de liberdade. As condições lógicas da cooperação e as contribuições que elas trazem para as relações sociais também aparecem no terceiro período da obra piagetiana. No terceiro período, predomina a explicação intelectual da cooperação. A cooperação não aparece mais como determinante no desenvolvimento cognitivo e a relação entre a lógica do pensamento e as relações sociais é revista através de outros conceitos – forma e conteúdo – trazidos no final deste período. Destaca-se, ainda, outra mudança essencial para o conceito de cooperação – este passa a ser explicado como co-operação, em função da explicação do próprio conceito de

operação, que se torna um pressuposto da cooperação. Nos períodos seguintes, incluindo o quarto período, conforme colocam Montangero e Maurice-Naville (1998), a cooperação é abordada enquanto coordenação de perspectivas, mas seu conceito não é retomado na explicação sobre a psicogênese das operações.

3.3. Aspectos envolvidos em estudos referentes à Trabalho Docente Coletivo

Ao analisarmos os 14 artigos que abordam a temática do trabalho coletivo, conseguimos identificar cinco aspectos que são subsequentes, condicionantes ou decorrentes das pesquisas analisadas. Essa identificação foi de extrema importância para que pudéssemos compreender melhor a forma com que os autores veem utilizando essa temática em suas pesquisas. No Apêndice C encontra-se um Quadro-Síntese de Informações referente aos aspectos identificados.

1) Atividades características do trabalho coletivo: Nesse aspecto identificamos as principais atividades características do trabalho docente coletivo citadas pelos autores em seus artigos. Essas atividades foram identificadas como principais ações que ocorrem no contexto escolar e que se configuram como trabalho coletivo. Entre elas estão reuniões de departamento e/ou de grupos disciplinares, projetos emanados da Administração Central; projetos ligados a disciplinas particulares, desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais; realização de atividades esporádicas de âmbito pedagógico ou de sala de aula, conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas desenvolvimento de atividades pontuais, como a comemoração de datas festivas e a elaboração de documentos específicos grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outras reuniões de supervisão.

2) Aspectos que potencializam o trabalho coletivo: Nesse ponto, identificamos alguns fatores citados pelos autores que surgem como aspectos potencializadores do trabalho coletivo entre as práticas docentes, como por exemplo: Formação continuada que vise as perspectivas colaborativas, por exemplo: grupos de estudos, produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; elaboração de projetos pedagógicos.

3) Aspectos que dificultam o trabalho coletivo: As pesquisas também indicaram alguns aspectos que acabam por dificultar a realização do trabalho coletivo dentro do contexto escolar, como: Crenças religiosas; medo de hierarquias; desconfiança presentes nas atitudes dos professores mais experientes com relação aos novatos.

4) Resultados positivos decorrentes do trabalho coletivo: algumas pesquisas trouxeram em seus resultados o trabalho coletivo como ponto positivo para a realização de práticas escolares, como por exemplo: proporcionando satisfação profissional associada aos bons resultados obtidos e ao facto de resolverem dificuldades e problemas em conjunto com outros colegas. Reiteram ainda os ganhos pessoais pela interação, pelo trabalho conjunto e pela partilha, através da experiência prática. O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente. O trabalho em equipe permite às pessoas manter grupo de afinidade focada na realização de metas coletivas, negociando problemas adequadamente profissionais e pessoais, respeitando as diferenças, compartilhando a responsabilidade pelas ações do grupo e trabalhar para o bem comum.

5) Aportes conceituais relacionados ao trabalho docente coletivo: No aspecto referente aos aporte conceituais, citados pelos autores em suas pesquisas, identificamos que poucos autores trazem uma definição conceitual de trabalho coletivo. Os aportes identificados foram: colaboração, trabalho colaborativo, trabalho em equipe, cooperação e consultoria colaborativa.

Dessa maneira, ao realizarmos o levantamento sobre a temática do trabalho docente coletivo, conseguimos detectar conceitos-chave que não havíamos pensado anteriormente, também nos ajudou a identificar métodos de coleta de informações e análises para essa pesquisa.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, no que se refere ao problema e às questões de pesquisa, à definição da natureza da investigação, o detalhamento das fontes de informações utilizadas, os instrumentos para coleta de informações, bem como os procedimentos de coleta e de tratamento destas informações.

4.1. Problema e Questões de Pesquisa

Em função do objetivo proposto ao final da Introdução desta Dissertação, elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**:

•Em que medida o trabalho docente, desenvolvido nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, apresentam características próprias de trabalho coletivo?

De modo a auxiliar a responder esse problema, elaboramos quatro **questões de pesquisa**, a saber:

1. Como se caracterizam as demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e às Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos?
2. Que atividades principais caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?
3. Que fatores costumam estar envolvidos no trabalho docente desenvolvido nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?
4. Que desafios e dificuldades têm sido enfrentados por membros das Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para a promoção do trabalho coletivo entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?

4.2. Natureza da pesquisa

Em relação à natureza da pesquisa, esta se configura em uma *pesquisa qualitativa*. O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam e aprofundam em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados. (SAMPIER, COLLADO e LUCIO, 2013)

Para Flick (2009) é difícil estabelecer uma definição comum do que é pesquisa qualitativa e que seja aceita por todos os pesquisadores de campo. Mas é possível identificar algumas características comuns em relação à pesquisa qualitativa. Ela visa abordar o mundo “lá fora” e, entender, descrever, e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos;
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo;
- Investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Para este autor, essas abordagens, a cima citadas, têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido.

A pesquisa qualitativa parte do fundamento de que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados; o observador é parte integrante do processo de conhecimento, pois interpreta os fenômenos e atribui significado a eles; seu objeto não é neutro, pois possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006).

De acordo com os autores Sampier, Collado e Lucio (2013) a pesquisa qualitativa tem alguns aspectos característicos, dentre eles:

- a) *Em relação ao problema e às questões de pesquisa:* o pesquisador formula um problema, mas não segue um processo claramente definido. Suas formulações não são tão específicas quanto no enfoque quantitativo e as perguntas de pesquisa nem sempre foram conceituadas nem definidas por completo. Na pesquisa qualitativa, em vez de iniciar com uma teoria específica e depois retornar a campo para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com as informações;
- b) *Em relação aos métodos de coleta de informação:* a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de coleta de informação não padronizados, nem totalmente pré-determinados. A coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes, em relação às suas emoções, prioridades, experiências e significados.
- c) *Em relação às técnicas:* a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas, dentre essas estão: observação, entrevista, revisão de documentos, registro de histórias de vida, avaliação de experiências pessoais.

Por fim, para estes autores, o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos.

Vejamos, a seguir, como esta pesquisa foi operacionalizada.

4.3. Fontes de Informação

Para esta pesquisa, utilizamos como fonte de informação sujeitos, que são as pessoas que irão conceder as informações para a pesquisa. Listamos abaixo, então, nossas fontes de informação para essa pesquisa:

Sujeitos da pesquisa:

1. Professores de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria, responsáveis pelo Seminário Integrado;
2. Professores de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria, responsáveis pelas demais disciplinas que compõe a atual matriz curricular.
3. Membros das Coordenações Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria.

4.4. Instrumentos para coleta de informações

Nesta pesquisa, utilizamos, como instrumentos para coleta de informações, entrevistas.

A entrevista

A entrevista é utilizada quando o pesquisador precisa valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da pesquisa sejam realmente atingidos. A entrevista não se configura como um simples diálogo, mas como uma discussão orientada para um objetivo definido (ROSA, ARNOLDI, 2006).

Diante de diferentes tipos de entrevistas, existentes na literatura, utilizamos para esta pesquisa:

- *Entrevista estruturada*: o entrevistador realiza sua entrevista tendo como base um roteiro de perguntas específicas e se organiza a todos os entrevistados e apresentam uma sequência lógica;

As entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos:

1. Professores de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria, responsáveis pelo Seminário Integrado;
2. Professores de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria, responsáveis pelas demais disciplinas que compõe a atual matriz curricular.
3. Membros das Coordenações Pedagógicas das Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública de Santa Maria.

É importante ressaltar que a proposta inicial desta pesquisa pretendia realizar grupo focal com os professores responsáveis por SI. Mas, devido à impossibilidade dos mesmos de reunirem-se, em um mesmo horário, tivemos que realizar entrevistas individuais com esses sujeitos.

Apresentamos, a seguir, um quadro contendo as fontes e os instrumentos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse quadro faz parte de um Formulário detalhado⁵, o qual auxilia na definição das fontes e dos instrumentos de coleta de informações, como também para auxiliar no próprio processo de coleta. No Apêndice D encontra-se o Formulário completo, devidamente preenchido.

⁵ Formulário elaborado e utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

Quadro 02: Fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa.⁶

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA		
		SUJEITO		
		Suj.1 PSI	Suj. 2 PDD	Suj. 3 CP
Nº	ENUNCIADO	Entrevista	Entrevista	Entrevista
1.	Como se caracterizam as demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e às Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos?	X Qst. 17, 18	X Qst. 04	X Qst. 05, 06, 07
2.	Que atividades principais caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	X Qst. 06, 11, 12, 13, 15	X Qst. 05	--
3.	Que fatores costumam estar envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	X Qst. 06, 15, 30, 31, 33	X Qst. 09, 10	X Qst. 08, 11
4.	Que desafios e dificuldades têm sido enfrentados por membros das Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para a promoção do trabalho coletivo entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	--	--	X Qst. 12, 13, 14

Os números das questões (Qst.) indicadas no quadro acima correspondem aos números das questões do roteiro de entrevista, elaborados para coleta das informações. Mediante essa marcação podemos indicar quais questões dos roteiros ajudarão a responder cada uma das questões de pesquisa.

4.5. Procedimentos para coleta e tratamento das informações

⁶ Formulário elaborado e utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

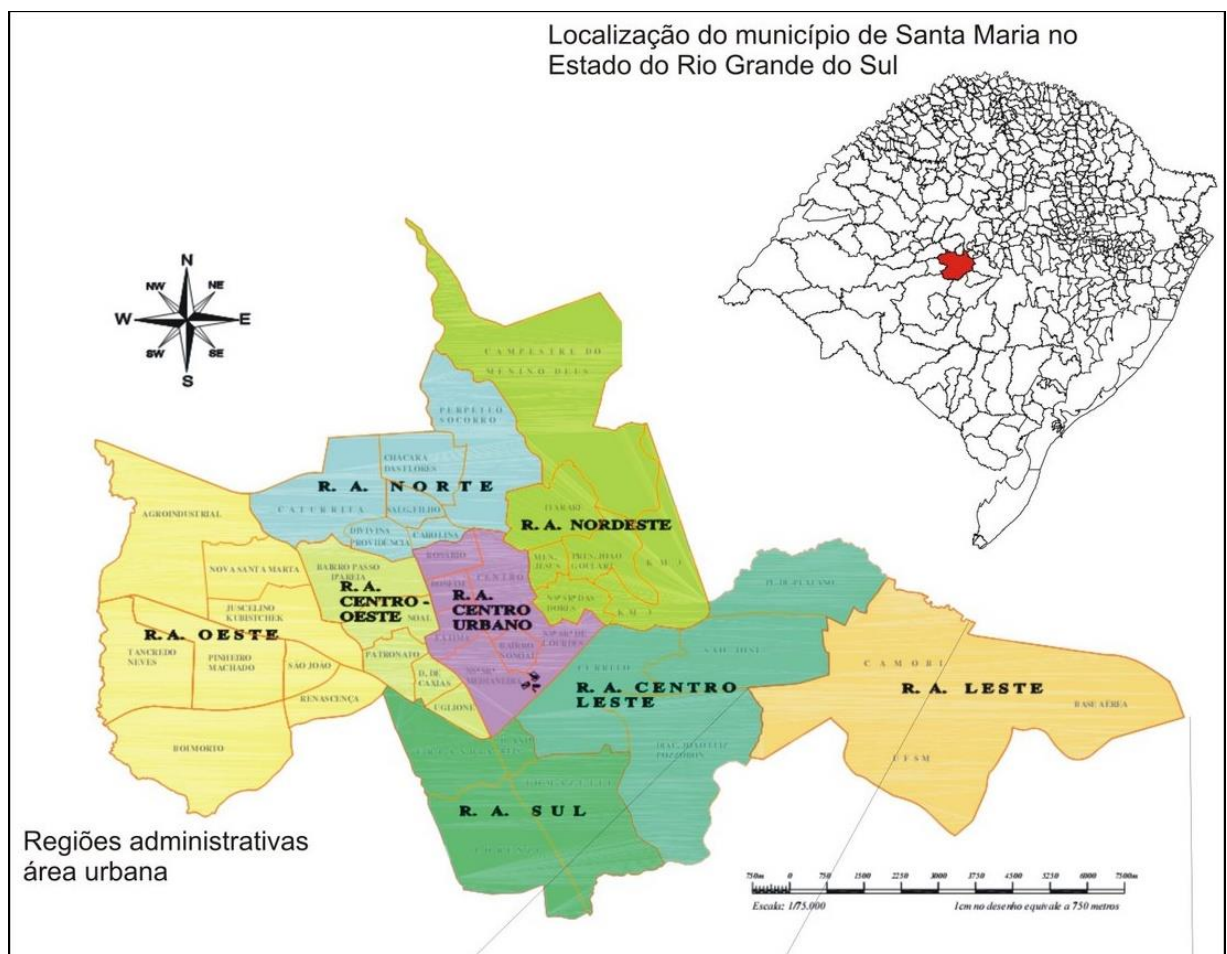
Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados para coleta e tratamento das informações coletadas nas entrevistas, bem como a seleção da amostra para compor esta pesquisa.

Contexto de desenvolvimento da pesquisa

Para selecionarmos a amostra para esta pesquisa, elaboramos um Quadro-Síntese de Informações com as 24 escolas, da Rede Estadual Pública de Ensino, sediadas na cidade de Santa Maria/RS (Apêndice E). Após, nós distribuímos estas escolas, nas diferentes regiões administrativas da cidade, como ilustra a figura a seguir:

Figura 1. – Localização das Regiões Administrativas da área urbana da cidade de Santa Maria

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria. Endereço: <http://www.santamaria.rs.gov.br/>



A figura refere-se à distribuição das Regiões Administrativas da cidade de Santa Maria. Para a amostra dessa pesquisa, utilizaremos como fontes de informação, sujeitos pertencentes a uma escola de cada região, para que obtenhamos um exemplar de cada.

A seguir apresentamos um quadro síntese de informações com a Distribuição das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Santa Maria por Região Administrativa

As escolas da Rede Pública Estadual, sediadas na cidade de Santa Maria, possuem 7.125 alunos matriculados no Ensino Médio regular. Seleccionamos para compor nossa amostra, as escolas que estão sediadas nas diferentes Regiões Administrativas da área urbana. Escolhemos as escolas que possuem um numero maior de alunos matriculados no Ensino Médio.

Já na região administrativa Centro Urbano seleccionamos as três maiores escolas, pois caracterizam uma grande parte dos alunos matriculados na cidade de Santa Mara, chegando a somar 3.157 estudantes. Considerando, dessa forma, um número expressivo para caracterizar nossa pesquisa. A seguir, apresentamos um quadro com a distribuição das escolas (que constituíram a amostra dessa pesquisa) e o número de alunos matriculados no Ensino Médio.

Quadro 03: Quadro-Síntese de Informações da distribuição das escolas por Região Administrativa e o numero de alunos matriculados no Ensino Médio

Região Administrativa	Escola	Numero de alunos matriculados no Ensino Médio
Oeste	•EEP 01	•239 alunos
Leste	•EEP 02	•393 alunos
Norte	•EEP 03	•258 alunos
Centro Oeste	•EEP 04	•127 alunos
Centro Urbano	• EEP 05	•1.184 alunos
	• EEP 06	•1014 alunos
	• EEP 07	•1.407 alunos
Centro Leste	• EEP 08	•146 alunos
Nordeste	• EEP 09	•504 alunos
Sul	• EEP 10	•250 alunos

Entramos em contato por meio de telefone com todas as escolas acima selecionadas. Agendamos com os membros das Coordenações Pedagógicas dessas escolas a realização de entrevistas. Apenas uma Coordenadora Pedagógica de uma escola, a EEP 10, ao ser convidada a conceder informações para contribuir com esta pesquisa, informou que já estava sobrecarregada com outros projetos e que infelizmente não poderia conceder informações.

Entrevistas com membros das Coordenações Pedagógicas, professores responsáveis por SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.

O roteiro de entrevista com os membros das Coordenações Pedagógicas (Apêndice F) era composto por quatro blocos, totalizando quinze questões. Os blocos eram compostos pelos seguintes itens:

Bloco 1: Organização de espaços de planejamento para o SI

Bloco 2: Demandas enfrentadas pela Coordenação Pedagógica

Bloco 3: Avaliação do Trabalho Docente Coletivo

Após a elaboração e a revisão do roteiro para entrevista, entramos em contato, via telefone de trabalho, com algum membro da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio. Como já citado anteriormente, dos dez (10) Coordenadores Pedagógicos contatos, apenas um (01) não aceitou participar desta pesquisa.

Após a realização da entrevista com o membro da Coordenação Pedagógica de cada escola, solicitamos que ele nos indicasse o nome de um professor de SI para compor a amostra dessa pesquisa. Alguns Coordenadores Pedagógicos fizeram o contato pessoalmente com o professor, explicando sobre a pesquisa e outros nos passaram nomes de professores, e a partir destes nomes, entramos em contato e entrevistamos aqueles que aceitaram.

O roteiro de entrevista com professores responsáveis por SI (Apêndice G) era composto por três blocos, totalizando dezesseis questões. Os blocos eram compostos pelos seguintes itens:

Bloco 1: Atividades desenvolvidas em SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

Bloco 2: Demandas de professores de SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

Bloco 3: Avaliação do trabalho docente na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

Ao final da entrevista realizada com os professores de SI, solicitamos que cada um deles nos indicasse um colega, de outra disciplina, que estivesse realizando um trabalho em conjunto para compor a amostra dessa pesquisa. Dessa forma, entrevistamos nove (09) professores das demais disciplinas.

O roteiro de entrevista com professores das demais disciplinas (Apêndice H) era composto por três blocos, totalizando quatorze questões. Os blocos eram compostos pelos seguintes itens:

Bloco 1: Atividades conjuntas desenvolvidas por professores do Ensino Médio

Bloco 2: Demandas de professores de SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

Bloco 3: Avaliação do trabalho docente na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

Realizamos a entrevista na própria sala de trabalho dos professores ou na sala da Coordenação Pedagógica das escolas. Com autorização do entrevistado, gravamos a entrevista, para posterior transcrição. Todas as entrevistas foram realizadas e transcritas pela autora deste trabalho. De posse da versão final das transcrições das 09 entrevistas com membros da Coordenação Pedagógica, 09 entrevistas com professores de SI e 09 entrevistas com professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, fizemos uso do método da Teoria Fundamentada.

Para proceder ao tratamento e a análise das informações, utilizamos a técnica da codificação (CHARMAZ, 2009). A codificação, baseada na teoria fundamentada, foi composta por duas etapas: a codificação inicial e a codificação focalizada. Durante a codificação inicial, realizamos os fragmentos dos dados (palavras, linhas e segmentos) para uma primeira análise. Um exemplar dessa operacionalização, para cada tipo de sujeito, pode ser encontrado no Apêndice I, Apêndice J e Apêndice L.

Após, utilizamos a codificação focalizada, em que selecionamos os códigos iniciais mais vantajosos e agrupamos com os dados mais amplos identificados nas

entrevistas. Durante o processo, comparamos os dados com os dados e depois os dados com códigos. Para Charmaz

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles. (CHARMAZ, 2009, p.69)

Após a etapa da codificação passamos a categorização. Ao realizar a codificação focalizada, começa-se a esboçar o conteúdo e a forma da sua análise em desenvolvimento. Quando passamos a tratar os códigos focais como categorias, estamos estimulando a desenvolvê-los e analisa-los minuciosamente.

Para Charmaz (2009, p.129), “você pode avaliar essas categorias experimentais e decidir se elas são ou não categorias. Se você aceitar esses códigos como categorias, esclareça a respeito do que os compõe e especifique as relações entre eles.”

5. POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COLETIVO ENTRE PROFESSORES DE EEB: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as constatações e os resultados da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa. Primeiramente, procuramos traçar um perfil dos professores de SI referente à sua formação inicial e a escolha por trabalhar com este componente curricular.

Em seguida, identificamos as demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e às Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos e as atividades principais que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.

Após, apresentamos os fatores que costumam estar envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nessas interações e os desafios e dificuldades enfrentadas pelas Coordenações Pedagógicas para propiciar o trabalho docente coletivo.

E, finalmente, como resultado da articulação das respostas à cada questão de pesquisa, discutimos e respondemos o problema de pesquisa.

5.1. Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Inicialmente, procuramos caracterizar o perfil dos professores responsáveis por SI. É importante destacar que as pesquisas foram realizadas com sujeitos que descreveram o seu turno de trabalho da escola, obviamente, podendo ser realizado de uma forma diferente em outro turno e com outros sujeitos.

Grande parte dos professores assume o SI com o objetivo de completar a sua carga horaria na escola. Eles afirmam ser uma tarefa extremamente difícil, pois os

mesmos não têm uma formação específica e/ou um programa de conteúdos para seguir no desenvolvimento de atividades nas aulas de SI.

Extratos como as falas dos professores a seguir, nos mostram como eles se sentem ao responsabilizarem-se por essa disciplina⁷:

Na verdade, eu sou formada em Educação Física, eu tive que me afastar da área. Então, eu abracei a questão do SI. Então é uma coisa que a gente fica meio sem saber o que fazer. E os colegas dão graças a Deus que alguém pega (PSI05).

Na verdade o SI acabou sendo a batata quente de alguns. Às vezes eu fico meio frustrada. A expectativa é uma e a realidade é outra. Mas a gente meio que se esforça. Quem já tem um pouco mais de experiência, procura ajudar quem tem menos. A gente vê, inclusive, professores que querem o programa da disciplina SI. A gente tem um fio condutor, mas o SI não é algo que já tá pronto a priori. (PSI02)

Identificamos que não há uma área ou um componente curricular específico para assumir o SI. Elaboramos um quadro que nos possibilita verificar essa diversidade de professores responsáveis por SI, bem como a formação inicial dos professores das demais disciplinas (sujeitos investigados para essa pesquisa):

Quadro 04: Relação de professores responsáveis por SI, os professores das demais disciplinas e o componente curricular de formação inicial

N.	Componente Curricular	Quantidade de Professores de SI	Quantidade de Professores das demais disciplinas
1.	Geografia	01	01
2.	Educação Física	01	--
3.	Biologia	02	01
4.	História	02	02
5.	Língua Portuguesa	01	03
6.	Física	01	--
7.	Matemática	01	--
8.	Filosofia	--	02

Os professores das demais disciplinas, que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, foram selecionados conforme indicação dos professores

⁷ Utilizaremos o termo disciplina de Seminário Integrado (SI), pois é assim que os professores se referem a este componente curricular.

responsáveis pelo SI, após a entrevista realizada. Essa indicação possibilitou conversarmos com os docentes que estão mais envolvidos na proposta de um trabalho integrado e compreendermos as principais probabilidades e os principais desafios que são enfrentados.

A questão do roteiro de entrevista, realizada aos professores de SI e aos professores das demais disciplinas, que estava ligada à participação deles em trabalhos integrados, anteriormente ao processo de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, almejou verificar se houve grandes mudanças nas práticas dos professores, já que a nova proposta impõem o trabalho coletivo entre professores no planejamento e no desenvolvimento de atividades a serem realizadas nas aulas de SI.

Mediante respostas dos sujeitos investigados, evidenciamos que apenas três professores (03/09) de SI afirmaram ter se envolvido com outros professores em trabalhos conjuntos, principalmente na mesma área de conhecimento, como demonstra as falas deles:

(...) a gente conversava bastante, e isso a gente sempre interagia. Não era uma coisa tão fechada, a gente interagia. Física e química, que são áreas mais afins. Discutíamos sobre o que cada um tá trabalhando (PSI09).

Sim. é o perfil meu como professora, como biologia. E tem que ser. A biologia se presta a esse papel. São 22 anos que to formada, faz 20 anos que eu trabalho e eu tenho uma experiência grande em estudo de projetos. Então, trabalhar com projetos sempre, não foi porque...essa disciplina do SI, especificamente para o projeto (PSI03).

Em relação, às respostas dos professores das demais disciplinas, apenas dois (02/09) responderam que realizavam atividades em conjunto com outros colegas da escola anteriormente ao processo de implementação da proposta.

Devido à implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, o trabalho coletivo passou a ser necessário para o desenvolvimento de atividades a serem realizadas nas aulas de SI. Esses dados nos revelam que poucos professores possuíam essa cultura de trabalhar em conjunto com docentes de outras áreas do conhecimento, ou seja, após a implementação da proposta exigiu-se que eles modificassem suas práticas.

Além de assumirem o SI, alguns professores (05/09) também continuam ministrando suas disciplinas referentes à matriz curricular do Ensino Médio e os demais professores (04/09) assumiram somente aulas de SI.

Os membros da Coordenação Pedagógica das escolas investigadas, afirmam que a troca de professores de SI de um ano para o outro é prejudicial ao trabalho que vem sendo desenvolvido, pois os professores iniciantes precisam de acompanhamento desde o início, então é mais difícil para um trabalho que já estava sendo realizado com os antigos professores:

porque a cada ano nós, em razão do regime do trabalho do professor, como já havia falado, há uma alteração do professor regente do professor de SI. Então, nós não temos assim, uma sequência, por exemplo, primeiro ano trabalharam um grupo de professores na disciplina de SI, no segundo ano vão mudar, seguramente, e no próximo ano também (CP01).

Em relação à **organização dos espaços de planejamento** de professores de SI e dos demais professores que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, podemos sistematizar três espaços formais relatados pelos participantes da pesquisa:

Quadro 05: Reuniões formais de planejamento entre os professores de SI, os professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e a Coordenação Pedagógica.

N.	REUNIÕES PARA PLANEJAMENTO
1.	Reuniões Pedagógicas Semanais
2.	Reuniões por Área do Conhecimento
3.	Reuniões entre professores de SI

Além desses espaços formais de planejamento, os Coordenadores Pedagógicos auxiliam o professor de SI em reuniões extras, principalmente quando surge alguma demanda do próprio professor de SI. O planejamento das atividades também ocorre em espaços informais, como por exemplo, na hora do recreio, no intervalo das aulas ou nas redes sociais. Para Tardiff e Lessard (2012) o trabalho coletivo entre os professores permite planejamentos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de

estágios) e informais (conversa na sala dos professores, trocas de ideias ou materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores).

O quadro a seguir apresenta a distribuição das reuniões por escolas, segundo a fala dos membros das Coordenações Pedagógicas, destinadas a planejar atividades para o SI:

Quadro 06: Distribuição das reuniões de planejamento entre professores de SI, os professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e a Coordenação Pedagógica.

Escolas	Reuniões Ordinárias	Periodicidade	Reuniões Extraordinárias
EEB 01	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Mensalmente 	Reunião ente professores que estão desenvolvendo um mesmo projeto
EEB 02	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente 	Reuniões do PACTO
EEB 03	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Mensalmente 	Reuniões do PACTO
EEB 04	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões entre professores de SI 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Mensalmente 	Não identificada
EEB 05	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Quinzenalmente 	Reuniões entre professores de SI
EEB 06	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Quinzenalmente 	Não identificada
EEB 07	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento •Reuniões entre professores de SI 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Semanalmente • Quinzenalmente 	Não identificada
EEB 08	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões por área do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Quinzenalmente 	Reunião ente professores que estão desenvolvendo um mesmo projeto
EEB 09	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões Pedagógicas •Reuniões entre professores de SI 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanalmente • Mensalmente 	Reuniões do PACTO

As reuniões extraordinárias forma manifestada pelos membros das Coordenações Pedagógicas como espaços que eram discutidas atividades

referentes ao SI, porém não aconteciam com uma periodicidade fixa e sim quando surgia alguma demanda dos próprios professores.

As reuniões do PACTO foram utilizadas para que os professores estudassem estratégias para trabalhar com projetos integrados, como nos mostra a fala de um membro da Coordenação Pedagógica:

todo estudo do Pacto estava voltado, não só pra instrumentalização teórica, mas com ações praticas que fossem implantadas dentro do dia a dia da escola (CP02).

Na próxima seção, identificamos as demandas que têm sido apresentadas pelos professores.

5.2. Demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e às Coordenações Pedagógicas (1ª Questão de pesquisa)

Nessa seção, procuramos identificar as principais demandas que têm sido apresentadas pelos professores responsáveis por SI aos seus colegas das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e as Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos.

Antes de nos determos em apresentarmos as demandas, procuramos identificar que atividades são desenvolvidas pelos professores dentro das aulas de SI, para posteriormente conseguirmos compreender, de fato, as demandas solicitadas por eles para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos.

Em geral, todos os professores de SI relataram trabalhar atividades de pesquisa em suas aulas. A questão número 01 do roteiro de entrevista, destinado aos professores de SI, referente às atividades que eles desenvolvem nas aulas, nos possibilitou verificar que estratégias os docentes utilizam na realização desse componente curricular.

Um aspecto marcante identificado no trabalho do professor de SI é a sua função de trabalhar a metodologia científica dos projetos de pesquisa. Verificamos essa característica mediante as suas falas:

No primeiro ano, nós estamos trabalhando com a metodologia científica. O que é projeto de pesquisa? As linhas de pesquisa que o aluno tem que conhecer. Tipo de pesquisas, pesquisa de campo. A gente dá todo esse apanhado geral pra eles terem um conhecimento da leitura de como é realizar um projeto, a partir da escolha de um tema. Depois a abordagem da escolha do problema, o que eles querem resolver com aquele projeto? (PSI04)

As principais atividades didáticas que eu tenho com os meus alunos é a elaboração, passo a passo da pesquisa do projeto. Então, seria essa atividade didática. Elaboração de projeto, o que é um tema, o que é um subtema, o que é o objetivo da pesquisa (PSI08).

A gente dá algumas noções do que é uma pesquisa, do que é um projeto, do que é um tema, do que é um objetivo (PSI02).

Nessas aulas, os professores de SI valorizam, principalmente, a participação do aluno:

Eu trabalho com os alunos a construção de texto, produção de texto e interpretação de texto, formulação de opiniões, formulação de argumentação. São as atividades básicas. Atividades de comunicação. Também, o fato deles se expressarem, como ele se expressa, como eles se organizam pra apresentar um trabalho. A socialização mesmo, as relações interpessoais, que pra mim são atividades didáticas (PSI01)

Para responder a questão de pesquisa, referente às demandas que têm sido apresentadas por professores de SI, utilizamos como sujeitos, membros da Coordenação Pedagógica, professores responsáveis por SI e professores das demais disciplinas. No quadro a seguir, relacionamos os sujeitos e as questões realizadas que contribuiriam na análise das categorias elaboradas.

Quadro 07: Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 01.

N.	Fonte de Informação	Instrumento de Informações	Questões do Roteiro
1.	Sujeitos / Professores responsáveis por SI	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Como você organiza as atividades que serão desenvolvidas no Seminário Integrado? (preparação de atividades e realização de atividades) • Que problemas principais você enfrenta para preparar essas atividades? • No planejamento e no desenvolvimento de suas atividades para o Seminário Integrado, em que atividades você costuma solicitar auxílio da coordenação pedagógica da escola? • No planejamento e no desenvolvimento de suas atividades para o Seminário Integrado, em que atividades você costuma solicitar auxílio para seus colegas do EM?
2.	Sujeitos / Membros da Coordenação Pedagógica	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Que dificuldades costumam aparecer nos espaços de realização de planejamento e desenvolvimento no trabalho coletivo dos professores?
3.	Sujeitos / Professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do EM.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais demandas que o professor de SI costuma solicitar para você, no planejamento e no desenvolvimento de atividades de SI?

Ao categorizarmos as demandas que têm sido apresentadas, separamos as análises em duas situações:

- 1) Demandas feitas pelos professores de SI para os professores das demais disciplinas e;
- 2) Demandas feitas pelos professores de SI para os membros da Coordenação Pedagógica.

No primeiro caso, identificamos duas categorias, manifestadas pelos professores de SI, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 08: Categorias de análise referente às demandas que têm sido apresentadas por professores responsáveis por SI aos seus colegas

N.	CATEGORIAS
1.	Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido
2.	Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas

Em relação às demandas dos professores de SI que são apresentadas aos seus colegas para *aplicar uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido*, identificamos que isso ocorre, principalmente, quando o professor de SI não domina determinado conteúdo que surge na realização de atividades dentro da sua aula, e ele acaba recorrendo aos seus colegas, assim como apresenta a fala de um professor:

Naqueles momentos em que, por exemplo, os alunos argumentam, ou eles questionam assuntos que eu não domino. Aí eu apelo pro meu colega daquela área específica (PSI01).

Essa demanda também pode ser compreendida pelos exemplos que os próprios professores explicitaram que ocorrem na elaboração do planejamento de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de SI. Os exemplos a seguir, são

projetos desenvolvidos pelos professores em que eles solicitaram que seus colegas aplicassem alguma parte do conteúdo:

Nas ciências da natureza, a gente pede pro professor: o que tu pode trabalhar sobre isso? Que componentes vão no celular? Quais são os danos que um celular pode causar pra saúde de alguém, que faça um uso muito continuado desse celular? A questão da física (...) a gente sabe que o celular, eles trabalham através de ondas. Eu como professora de história, não domino esse conceito. Mas se tu é professora de física, que eu tentando fazer um link, tu vai pegar o que eu colocar ali. Se eu “tô” falando de ondas magnéticas, que eu não me lembro. Tu (professor de física) vai saber do que eu “tô” falando. E se eu “tô” falando contigo, que é professora de química, de alguns componentes nocivos pra saúde, que são utilizados no celular, que prejudica tanto quem usa, como quem fabricou, e eu te der alguns nomes, tu vai saber melhor que eu e vai me clarear no hora do planejamento. O que acontece, que pra chegar nessa visão de que tu pode me ajudar na física, de que tu pode me ajudar na química, o professor de história ele tem que ler mais do que ele leria pra dar uma aula de história. Ele tem que extrapolar um pouco isso...(PSI02).

Por exemplo, agora a gente fez do preconceito (projeto). Nós vamos tabular os dados, em relação (ao projeto). A gente pede pro professor de matemática auxiliar a produzir os gráficos, o de pizza, o de coluna, que daí já auxilia. Alguns são aptos e auxiliam e outros já não. Mas a gente sempre pede ajuda, tem que pedir né (PSI03).

Percebemos que esse auxílio, solicitado aos colegas, surge quando o professor de SI, ao planejar suas atividades, sente alguma dificuldade em determinada área e nesse momento recorre ao seu colega. Alguns professores acabam se envolvendo mais que outros por diversos fatores, como afinidade ou área do conhecimento. Esses fatores, que podem impossibilitar ou facilitar o trabalho docente coletivo serão discutidos na seção 5.4. deste capítulo.

Os próprios professores de SI reconhecem que não dominam todas as áreas do conhecimento para dar um suporte total aos seus alunos, e para isso solicitam ajuda de seus colegas,

Se eu não tenho determinado conhecimento, não que eu não possa pesquisar, mas se eu tenho colega da área, filosofia ou sociologia eu peço ajuda e eles prontamente se oferecem sem problemas (PSI08)

Aí eu pedi pra um colega: tu pode fazer essa correção pra ver se tá tudo escrito? A concordância. Tranquilo, corrigiu e entregou. Então é assim (PSI04)

Também, mediante fala dos professores de SI, percebemos que os mesmos incentivam os próprios alunos a procurarem os professores das demais disciplinas para esclarecer dúvidas e a passar materiais que sejam referentes ao projeto de pesquisa que o aluno está desenvolvendo:

Algumas coisas, eu tenho pra te dizer, que eu até poderia esclarecê-los ali, mas não faço isso porque eu acho que tem que haver essa conversa com o professor da disciplina. Então, se fosse uma pesquisa que eles aprofundassem um pouco mais, ficaria difícil né (PSI05).

Em relação a revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas, os professores das demais disciplinas relataram que revisam essas atividades, quando são solicitados pelos professores de SI:

Ela (a professora de SI) me mostrava, eu dava minha opinião: “faz um gráfico mais assim”. Mas a gente nunca sentou junta, pra ficar horas planejando (PDD02).

(...) eu ajudava. Eu trabalhei um pouco de porcentagem, lembrei porcentagem, mostrei um pouco da parte das médias com eles, e ela fazia, preparava, ela me mostrava, a gente interagia, a gente preparava junto até alguma coisa (PDD01)

Pelos extratos analisados percebemos que apenas o professor de SI solicita auxílio aos seus colegas e que os professores das demais disciplinas não demonstram, por conta própria, prestar auxílio ao professor responsável pelo SI ou propor alguma atividade a ser realizada coletivamente.

O fato também, de não haver um momento em que os professores possam se reunir e realmente conseguir planejar alguma atividade em conjunto, não permite que ocorra um trabalho docente coletivo. Apesar do discurso dos membros das Coordenações Pedagógicas relatarem que existe este espaço de discussão e planejamento, os professores afirmam que isso ocorre, principalmente, de forma informal entre eles.

Como nos reporta Diaz (2009) o trabalho coletivo não pode ser tratado como uma ação espontânea, mas de algo que se insere no conjunto das práticas didático-pedagógicas elaboradas e que possui sentido para os professores.

No segundo momento, quando analisamos as demandas que tem sido feitas à Coordenação Pedagógica, identificamos duas categorias, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 09: Categorias de análise referente às demandas que têm sido feitas por professores responsáveis por SI à Coordenação Pedagógica

N.	CATEGORIAS
1.	Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas
2.	Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo

A primeira demanda que tem sido feita à Coordenação Pedagógica está relacionada a revisão do planejamento realizado pelos professores de SI, como aponta o extrato a seguir:

Todos os projetos que eu faço, os cronogramas, e tudo eu separo assim: hoje eu tenho o cronograma das aulas que eu to dando, se você quiser você pega. E tudo isso eu mostro para a supervisão da escola. Então, antes assim...eu vou fazer por exemplo aqui é, uma auto avaliação com os textos que eu trabalho, eu mostro pra eles. E eu vou fazer auto avaliação, agora no final do semestre, sabe. E isso, antes de passar pro aluno, passa pra supervisão. Eu acho que é uma forma assim, da supervisora estar também...a CP, do que a gente tá trabalhando, pra não ficar o professor lá isolado na sala de aula e acho que devemos sempre passar, um teste, uma prova, uma avaliação, um trabalho sempre integrado (PSI03)

Outra demanda que tem sido apresentada pelos professores à Coordenação Pedagógica é no auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo.

O papel da Coordenação Pedagógica é muito importante. Quando eu preciso de um curso, que seja de pesquisa pra fora, precisa de um transporte. Então a escola sempre está aberta, sempre consegue se reunir, planejar com antecedência (PSI04).

A seguir, apresentamos um quadro com as demandas que têm sido apresentadas pelos professores de SI aos seus colegas e as Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares.

Quadro 10: Categorias de análise referente às demandas gerais que têm sido feitas por professores responsáveis por SI à Coordenação Pedagógica

Escolas	Demandas apresentada por professores de SI aos seus colegas	Demandas apresentadas por professores de SI às Coordenações Pedagógicas
EEB 01	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo
EEB 02	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo
EEB 03	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas
EEB 04	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas
EEB 05	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo
EEB 06	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas
EEB 07	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo
EEB 08	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas
EEB 09	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de uma parte do conteúdo necessário a ser desenvolvido • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio na organização de atividades sujeitas à saída a campo • Revisão do planejamento de atividades a serem desenvolvidas

5.3. Atividades principais que caracterizam o trabalho realizado entre professores de SI e os professores das demais disciplinas (2ª Questão de pesquisa)

Analisamos, nessa seção, as principais atividades que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio. Para responder a esta questão de pesquisa, procuramos identificar a relação de trabalho que está associado à proposta de um trabalho coletivo entre os professores.

Todas as escolas investigadas relataram que desenvolvem projetos de natureza prática nas aulas de SI. Nesse espaço é que os professores tentam se reunir para planejar uma saída a campo (visita aos museus, feira do livro), uma feira de ciências, um cineclube, revitalização do pátio da escola.

Uma fala, de um dos professores nos chamou atenção, ao se referir ao SI como um “coringa”, pois para ele, é neste momento que se desenvolve as atividades de caráter geral, ou seja, é um espaço destinado a realização de projetos diferenciados das aulas das demais disciplinas.

Para os professores é um momento de realizar algo “diferente” da teoria da sala de aula, em que os alunos podem debater assuntos do seu interesse e assuntos considerados polêmicos. Os extratos a seguir nos mostram as percepções dos professores em relação ao trabalho realizado por eles:

“Tô” achando positivo, pra mim, pra minhas aulas. Tu sai um pouco daquela mesmice, daquela rotina, fazendo alguma coisa diferente (PDD01⁸).

Nessas aulas, eu aproveito pra desenvolver aulas bem práticas, com bastante uso de vídeos, discussões sobre temas variados. Escolhemos sempre temas bem polêmicos. Então, fizemos mesa redonda pra discussão desses temas. é bem dinâmica, sempre bem dinâmica (PSI06).

Parece-nos, que os professores acreditam que desenvolver aulas práticas com recursos didáticos variados, só pode ocorrer na disciplina de SI, como se ela fosse específica para esse tipo de trabalho. Esquece-se que essas atividades diversificadas deveriam ser desenvolvidas em todas as disciplinas do Ensino Médio, ainda mais que os próprios professores afirmam considerar produtivas essas atividades. Apenas uma professora de SI relatou utilizar das mesmas estratégias das aulas de SI, nas suas aulas de Biologia:

⁸ Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos com três letras (PDD – Professores das demais disciplinas), seguidos de números (01 a 09), onde cada número indica um sujeito de pesquisa.

Eu amo as aulas de SI, são diferentes. Nas aulas você sai daquela rotina, daquela monotonia. Eu sou professora de Biologia à tarde, e eu trabalho dessa forma também (PSI09)

Para responder a questão de pesquisa número dois, utilizamos os seguintes sujeitos e questões do roteiro de entrevista:

Quadro 11: Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 02.

N.	Fonte de Informação	Instrumento de Informações	Questões do Roteiro
1.	Sujeitos / Professores responsáveis por SI	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Que principais atividades didáticas você costuma desenvolver em suas aulas de Seminário Integrado? • Como você organiza as atividades que serão desenvolvidas em Seminário Integrado? (preparação de atividades e realização de atividades) • Com quais colegas você costuma se reunir para planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas? (área, aproximação) • Em que momentos e espaços você costuma se reunir com seus colegas para planejar as atividades didáticas? • Que motivações levaram você a realizar atividades didáticas com os seus colegas? • De que formas os professores das demais disciplinas costumam oferecer auxílio para a preparação de atividades de SI? (espontaneamente ou por decisão da coordenação pedagógica?)
2.	Sujeitos / Professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do EM.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Você já se envolveu em alguma atividade de planejamento com professores de SI? (citar exemplos, quais são os professores?) • Quais foram as motivações que levaram você a realizar atividades com os professores de SI? (Auxílio solicitado por professores de SI ou decorridos de forma espontânea?) • Em que momentos e espaços você costuma se reunir com professores de SI no planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas? •

Categorizamos, no quadro abaixo, as principais atividades identificadas:

Quadro 12: Categorias de análise referente às atividades que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas

N.	CATEGORIAS
1.	Planejamento de atividades
2.	Trocas de experiências
3.	Realização de projetos de natureza prática

Em relação ao *planejamento de atividades* realizado entre os professores de SI e os professores das demais disciplinas, podemos dividi-los em três momentos que foram citados pelos sujeitos da pesquisa:

1. Planejamento entre dois ou três professores. Nas análises das entrevistas, identificamos que quatro professores de SI relataram realizar planejamento de atividades com outros professores (no máximo entre 3 colegas). Os professores das demais disciplinas, quando afirmaram trabalhar com práticas docentes com o professor de SI, relataram que era um grupo pequeno de professores que realizavam esse planejamento:

(...) no ano passado, uma colega da educação física, ela não tá mais aqui. Ela era nova, ela era professora de SI e tava apavorada. E ela foi indo, foi indo durante o ano, ela fez um bom trabalho e direcionou ele pra matemática. Então, aí ela interagiu bastante comigo. Pesquisa que eles fizeram, aí ela fez trabalhos de montar gráficos, de montar tabelas. Depois, eles apresentaram pra mim. Até que foi meio junto, foi um trabalho bem legal. E eles estavam mais interessados assim, até porque ela falou que valia nota em matemática (PDD01).

2. Escolha em conjunto de um tema a ser trabalhado. Os professores também costumam escolher um conjunto um tema a ser trabalhado durante o ano nas aulas de SI. Esse tema, geralmente, é escolhido em reuniões com a Coordenação Pedagógica.

O tema da pesquisa foi um tema escolhido em conjunto por toda escola. Até para que todos os professores pudessem se envolver (PSI05).

Porém, não há relato de que os professores das demais disciplinas, após a escolha do tema, se envolveram nas atividades de SI. Restou então, ao professor responsável pelo SI tentar integrar, sozinho, as áreas do conhecimento em seus projetos.

A segunda categoria de análise identificada como atividade característica das interações entre os professores está na *troca de experiência entre professores de SI*.

Nas escolas que os professores de SI têm reuniões entre eles, seja no período mensal ou quinzenal, eles trocam experiências sobre suas atividades desenvolvidas em sala de aula, como apresenta as falas dos professores:

Nós temos, mensalmente, reuniões com os professores de SI. Nessas reuniões, cada professor conta o que está fazendo naquele determinado momento, qual é a sua trajetória, que caminho tomou. Então, eu acho que isso é muito importante. Porque sempre dá uma ideia pra complementar alguma atividade. O bom é isso, de uma atividade tu acaba puxando outra e inserindo outro professor, aproveitando outras ideias. Mas é um caminho conjunto. Tem que ser (PSI06)

A gente, aqui na escola, tem o hábito de um professor que trabalha com SI há mais tempo, auxilia os outros professores que estão começando na caminhada. Então, aspecto positivo é esse: a troca de experiência muito boa. Então você tem um texto, você trabalhou uma técnica numa turma lá e deu certo, passa pro teu colega, então isso a gente tem bastante. Isso eu acho muito positivo essa troca (PSI03).

Como eu tenho um pouco mais de experiência (...) eu consigo fazer essa troca com o meu colega. Porque daí, a outra menina de SI é do português, muito bom, porque ele pega a parte da redação dos alunos. A outra colega é da geografia. Então a gente consegue socializa bastante essa troca, sabe, de informação. Isso é positivo (PSI08).

Essa troca de experiência entre os professores de SI possibilita que os mesmos façam uma avaliação das próprias práticas e proporcione conhecer novas atividades a serem desenvolvidas nas aulas de SI.

Nas reuniões por área que a gente tem., nós planejamos ali as atividades. Discutimos limites e possibilidades. Os colegas trazem sugestões e claro eu também dou minhas sugestões (PSI01).

Geralmente, essa troca de materiais ocorre no intervalo das aulas, no recreio ou no corredor, em meio a assuntos administrativos e burocráticos, como relatam as professoras:

No intervalo, na hora do recreio. No intervalo que vem recado, que vem tudo e tu conversa com teu colega. Se não conversa assim de passagem de corredor. Ou senão, pelo meio de comunicação: telefone (PSI04).

Também é importante destacar que algumas escolas utilizam, além dos intervalos entre as aulas, as redes sociais como instrumento de comunicação, entre os professores, para a socialização das atividades que são realizadas com os alunos. Segundo os professores, essa ferramenta de comunicação auxilia na troca de materiais e acompanhamento do trabalho dos colegas

(...) eu tenho um grupo no facebook, do grupo da professora de SI, eu sei que minhas outras colegas também tem, pra entrar em contato com os alunos e com as próprias colegas. A gente trabalha muito por e-mail, também. Manda muito texto por e-mail, responde por e-mail, então é dessa maneira (PSI03).

Na hora do intervalo estamos sempre conversando. Hoje mesmo, eu estava conversando com o professor de biologia. Ele me passou algumas ideias, eu passei pra ele outras. A gente troca material, nós temos um grupo no face, esse grupo é um grupo fechado. Então, ali, o que eu estou trabalhando eu posto pra que o outro professor, se naquele determinado momento está na duvida do que trabalhar, ele pode olhar pro meu material e quem sabe esse material até ajude (PSI09)

Percebe-se que os professores estão utilizando as redes sociais a favor das práticas coletivas, pois é uma ferramenta que possibilita a troca de materiais sem estarem juntos.

Segundo Parrilla e Daniels (1998) a instituição de grupos de apoio entre professores também pode ser um condicionante positivo para a realização de práticas colaborativas:

Os professores que possuem uma considerável bagagem, raramente a compartilham com seus colegas. Os grupos de apoio entre professores criam, justamente, um espaço nos quais os profissionais da educação, compartilham, tratam e resolvem problemas imediatos e individuais que surgem na realidade cotidiana de suas aulas (IMBERNÓN, 2009 p.19).

Para os autores, estes grupos de apoio, tornam-se uma alternativa aos grupos e equipes nos quais os professores participam na escola, como reuniões pedagógicas e reuniões de conselho.

Apenas em uma escola, o professor de SI relatou a presença de outro colega dentro das aulas. A presença de um professor dentro da sala de aula, de uma determinada área específica, auxiliou nas atividades de SI, pois, para esse professor, sua presença passa segurança,

Nós estamos fazendo um trabalho conjunto com a área das humanas, mais especificamente esse trimestre. Eu percebi assim, os colegas são muito solícitos eles se comprometeram bastante. Então, eu sinto assim, todos os professores, qualquer um que for, dependendo do seu horário, participar da minha aula, ele me transmite segurança. Porque ele interage, ele consegue esclarecer dúvidas que eu não domino (PSI01).

A partir do momento em que o professor recebe auxílio de seu colega, ele se sente mais confiante, porque a integração das áreas requer conhecimentos específicos para desenvolver atividades dentro do SI.

A última categoria elaborada se refere ao desenvolvimento de projetos práticos com os alunos: Muitos professores relataram que desenvolvem atividades práticas coletivas dentro do SI, como por exemplo

A gente não consegue reunir todo mundo num momento de planejamento, mas a gente tem a teia do projeto. A gente tem uma teia que norteia o nosso projeto. É uma teia base, é uma organização base pra desenvolver o trabalho. E com base nisso, a gente vai criando algumas ações né. Por exemplo. Nós fizemos uma caminhada da paz, que era por conta dos problemas de drogadição, de violência, de conflitos que a comunidade enfrenta. Então foi trabalhado com eles algumas questões, algumas problematizações com índices de criminalidade, com coisas que eles vivem no dia a dia. A gente fez a caminhada da paz, relacionado também em relações interpessoais. A gente tá fazendo um ciclo de palestras na escola sobre a questão da saúde bucal, por exemplo. Então amanhã de manhã nós temos uma palestra com a equipe da odonto, que tá relacionada com a questão da higiene (PSI02).

Também, agora no segundo momento, de prática, arrumar os canteiros da escola. é uma coisa bem prática. Já dividimos, no caso, por módulos, por canteiros, juntamente com o PIBID de biologia. Já fizemos a limpeza toda, porque tava muito feio o pátio porque tá sem funcionário. Então a gente limpou todo o pátio e toda classe também. Então, a gente faz muita coisa prática (PSI03).

Questão assim, mais objetiva, mais prática. Agora na feira do livro tem algumas turmas que se propuseram uma panfletagem, ir pro centro. Aí

então, nós vamos fazer em papel reciclado, pra ficar tudo dentro do politicamente correto, vamos dizer assim. Colocar maneiras de economizar água, e já que a gente tem um trabalho pra fazer na feira do livro que os alunos vão, eles vão distribuir esse planfietinhos (PS05).

Essas atividades práticas são consideradas, pelos professores, como atividades coletivas, pois envolve várias professores em sua organização. É necessário atentar ao fato de que, a realização de práticas isoladas não garante um trabalho integrado. Com o intuito de estimular os professores a passarem do individualismo a colaboração, muitas escolas acabam por adotar uma “colegiatura forçada”. (Fullan e Hargreaves, Thurler 2001). Essa colegiatura forçada é caracterizada por procedimentos formais, burocráticos e estruturais, que acabam levando os professores a concederem mais tempo para ações combinadas: tempo de trabalho em comum para a programação didática, presença simultânea de professores em salas de aulas imposta pela grade de horários, avaliação entre professores dos alunos. Esses encontros “forçados” principalmente pela coordenação pedagógica da escola visam criar um vínculo maior entre os professores e dessa forma, proporcionar a troca de experiências entre eles, com o intuito de melhorar as suas próprias práticas pedagógicas.

Entendemos que o trabalho coletivo na escola não se caracteriza pelo simples agrupamento de professores em um determinado espaço, principalmente se este espaço for destinado a avisos gerais da coordenação pedagógica ou a distribuição de tarefas de forma que cada um execute uma parte.

Elaboramos um quadro a seguir, com a relação das escolas e as atividades principais que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.

Quadro 13: Quadro-Síntese de Informações com a relação das escolas e as atividades principais que caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas

Escolas	Planejamento de atividades	Trocas de experiências	Realização de projetos de natureza prática
EEB 01	x	x	x
EEB 02	--	x	x
EEB 03	--		x

EEB 04	--	--	x
EEB 05	--	x	x
EEB 06	--	x	x
EEB 07	x	x	x
EEB 08	x	x	x
EEB 09	x	--	x

5.4. Fatores envolvidos na realização do trabalho coletivo entre professores de SI e os professores das demais disciplinas (3ª Questão de pesquisa)

Nessa seção, identificamos, pela fala dos professores de SI e dos professores das demais disciplinas do Ensino Médio, os fatores que costumam estar envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.

Alguns fatores identificados podem facilitar a realização do trabalho docente coletivo e outros fatores acabam impossibilitam a realização deste trabalho.

Todos os professores entrevistados alegaram que foi o professor de SI que solicitou auxílio para o desenvolvimento de atividades a serem realizadas em conjunto, como podemos verificar na fala da professora:

Ela me procurou. Ela disse vamos fazer um trabalho conjunto. Eu disse, ah que legal. Ela que pesquisava e me trazia, e pedia pra eu corrigir o que ela fazia. Foi ela mesma (PDD01).

Para responder a essa terceira questão de pesquisa, utilizamos os três tipos de sujeitos investigados, ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 14: Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 03.

N.	Fonte de Informação	Instrumento de Informações	Questões do Roteiro
1.	Sujeitos / Professores responsáveis por SI	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Com quais colegas você costuma se reunir para planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas? (área, aproximação) • Em que momentos e espaços você costuma se reunir com seus colegas para planejar as atividades didáticas? • Que motivações levaram você a realizar atividades didáticas com os seus colegas? • De que formas os professores das demais disciplinas costumam oferecer auxílio para a preparação de atividades de SI? (espontaneamente ou por decisão da coordenação pedagógica?) • Que aspectos você considera que foram positivos no trabalho realizado com seus colegas das demais disciplinas do EM? • Que aspectos você considera que foram negativos no trabalho realizado com seus colegas das demais disciplinas do EM ou com outros professores de SI? • Para você, que fatores/aspectos prejudicam ou impossibilitam a realização do trabalho com os professores do EM? • Que avaliação você faz do trabalho realizado por você com os demais professores de sua escola? O que seria necessário, em sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior para a realização de um trabalho com seus colegas?

Elaboramos categorias referentes aos fatores que possibilitam e aos fatores que dificultam a realização de um trabalho coletivo entre os docentes, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 15: Categorias de análise definidas para os fatores envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas

N.	CATEGORIAS
1.	Pertencimento a uma grande área curricular
2.	Afinidade pessoal com colegas
3.	Encontro de professores para planejamento
4.	Espaços destinados ao planejamento

Os fatores envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio podem impossibilitar/dificultar ou possibilitar/facilitar a realização de um trabalho coletivo. Esses fatores serão analisados e apresentados a seguir, conforme argumentação dos professores.

1. Pertencimento a uma grande área curricular: Quando os professores estão envolvidos em projetos conjuntos, os mesmos relataram que é mais fácil trabalhar com professores da mesma área de conhecimento:

Então, a gente até consegue. Por exemplo, a minha área, que é a área da natureza, eles são mais acessíveis até, porque física, química, a gente consegue trabalhar o ambiental. Geografia também é muito bom (PSI03).

2. Afinidade pessoal com colegas: Em relação aos professores trabalharem com aqueles que têm mais afinidade, está imposto o fato de que esses estão mais abertos, se encontram com mais frequência na escola e podem conversar no recreio.

Mas, nós aqui na escola, por afinidade, nós temos professores que a gente conversa mais. A disciplina de matemática é bem diferente da minha disciplina de português. Eu tenho um trabalho bem integrado, junto com a professora de matemática. Nós conseguimos articular as atividades de forma que uma complementa a outra (PSI06).

Nós sempre trabalhamos com quem temos mais afinidade. De procurar mais um colega que tu sabe que é mais aberto. Física, principalmente matemática, geografia, língua portuguesa. Até questão da escrita, do vocabulário deles pra corrigir, que já aconteceu, que eles escreveram (PSI04).

A gente sempre trabalha com quem tem mais afinidade. A gente tem aquela parceria, aquelas pessoas com quem a gente dá certo (PDD09)

Interagir, apenas com aqueles professores que se têm mais afinidade e que se passa mais tempo junto, pode estar associado a um trabalho coletivo. O que é preciso atentar, segundo Fullan e Hargreaves (2001), que esta forma de colaboração, muitas vezes, pode ser considerada prejudicial no âmbito das instituições educativas, pois a existência de tais grupos numa instituição educativa impede que esses professores possam trabalhar com outros colegas e expandirem suas experiências.

3. Encontro de professores para planejamento. O fato de determinados professores trabalharem em diferentes escolas, dificulta um trabalho integrado,

Tem colegas pelo fato do horário, até porque eu não leciono só aqui. Tem colegas que a gente vê nos dias. Aqui, todos os colegas são unidos (PSI08).

Mas o SI ainda não conseguiu ser o que ele deveria ser, por conta dessa fragilidade, que não consegue organizar todo mundo no mesmo horário. Por isso que eu acho que deveria ter mais tempo pra gente conversar e debater. (PSI02)

Em relação a dificuldade dos professores de se encontrarem acarreta na falta de tempo para planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas aulas de SI.

A dificuldade do planejamento é sem dúvida a dificuldade de encontrar, num mesmo momento todos os professores. Por exemplo hoje, hoje nós temos reunião pedagógica e nós temos a maior parte da reunião pedagógica pra planejamento. A gente, hoje na escola, não tem nenhum professor da área das naturais, das Ciências da Natureza. A única que tinha, já avisou que não vai poder ficar porque tá com a mãe doente. Os outros dois não vêm

hoje, um até pediu pra sair, desistiu da sua convocação. Da área das humanas só tem dois, tem eu e o outro professor. A professora de filosofia e de sociologia não tá na escola, só vem quinta e sexta, que é o dia que o professor de geografia não vem (PSI02).

O tempo. Sabe, o professor dá aula em várias escolas. Então, por exemplo, de manha o dia que eu não "to" aqui, eu "to" em outra escola. De tarde eu tenho mais folgado o tempo. Então, cada professor tem pelo menos umas duas escolas, é complicado. Daí o horário que eu posso, o outro não pode (PDD01).

4. Espaços destinados ao planejamento. As reuniões de planejamento permitem um espaço para que os professores possam se reunir para discutir atividades que serão desenvolvidas nas aulas de SI. Algumas escolas realizam reuniões gerais pedagógicas e outras relataram realizar reuniões entre os próprios professores de SI:

E tem a reunião do SI, dos professores do SI, juntamente com as professoras de cada escola para essa reunião. Não é semanal. Mas quando a gente sente alguma dificuldade, a gente se encontra pra trocar figurinhas, vamos dizer. Então é dessa maneira que a gente planeja (PSI03).

Nota-se que os encontros formais não são suficientes para dar conta das dificuldades enfrentadas pelos professores de SI. Apenas reuniões pedagógicas, em que se destina a maior parte para assuntos de caráter burocrático, não oportunizam o diálogo e a articulação de todos os professores no planejamento de atividades coletivas.

A ausência de recursos materiais para trabalhar em projetos articulando os diferentes componentes curriculares, também foi um fator evidenciado pelos professores como dificuldade:

Os sistemas estão vindo que tu tem q trabalhar de uma forma. Mas os livros didáticos vem tudo separados ainda. As áreas tem que trabalhar junto, mas cada um trabalha com seu livro. As coisas tao vindo de cima, mas a questao pra ti trabalhar, o material nao tem (PSI01)

E basicamente, sem recursos. Tu vê assim, nós aqui na escola, se é pra gente trabalhar com projeto, com pesquisa, tem que ter da onde tirar. Tu não vai ficar inventando da tua cabeça, ah quero montar, fazer um projeto de alguma coisa. Até mesmo se a captação da agua na escola, poderia fazer. Quando vai ver no terceiro ano, tá feito, tá lindo, tá maravilhoso. Não tem recurso financeiro. A biblioteca da escola... nós não temos uma biblioteca rica. Porque eu adoraria que eles manuseassem em livros, assim pesquisa em livros também. Não tem. A maioria é livro didático, ou então, livros antigos, que nem o português não é mais aquele ali né (PSI05).

A Coordenação Pedagógica e os professores de SI apontam o PACTO do Ensino Médio, como um momento fundamental, que incentivou a articulação entre as áreas, pois mediante o estudo dos Cadernos (materiais disponibilizados), os professores conseguiram elaborar atividades integrando as diferentes áreas do conhecimento.

Essa formação continuada é fundamental para o trabalho coletivo, pois permite aos professores dialogarem e planejarem as atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula. Em função de o PACTO ter que ser realizado na escola, houve participação dos professores em todas as dinâmicas,

O PACTO do Ensino Médio tinha que contemplar encontros semanais E muitas vezes mais de um encontro semanal, de tal forma que a gente tinha que perder, durante a semana, e talvez no sábado de manhã, das 8h ao meio dia. Então, todo esse tempo, que não era pra gente ficar lendo os cadernos aqui na escola, a gente...inclusive, várias propostas de ação reflexão dos cadernos do Pacto, era justamente fazer trabalhos interdisciplinares. Então, a gente teve um tempo muito bom, melhor do que a gente tinha, pra fazer isso (PSI02).

Olha, não sei se por causa do politécnico, eu atribuo aos estudos que a gente tem feito no PACTO, mas a gente tem se reunido mais pra conversar. Isso tem tornado o trabalho, tem trazido mais qualidade pro trabalho, a gente, que pra fazer as atividades do PACTO, teve que conversar mais e as atividades do PACTO trazem naturalmente planejamentos pra aplicar no Ensino Médio (CP02).

E aí desde que começou a ser feito o trabalho com o PACTO, Programa de Formação continuada das escolas, agora mesmo comentei com a diretora, muita coisa começou a ser construída no coletivo. Então o PACTO ele veio assim, a auxiliar esse processo de construção do SI (CP05).

Para Davies et al (2011) parte importante dos estudos sobre a formação continuada de professores entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada estabelecimento de ensino, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, e não o do professor individualmente. Para tanto, é necessária uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros, a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para eles.

O ultimo fator, apontado pelos professores de SI e pelos membros das Coordenações Pedagógicas, está relacionado a questão do aluno não valorizar a disciplina de SI. Apesar desse fator não estar diretamente relacionado à realização de um trabalho coletivo entre os professores, foi um aspecto mencionado por todos os professores, como podemos verificar em alguns extratos a seguir:

O SI ainda, para o aluno, ele é um trabalho, como é que eu vou te dizer...parece que eles acham que SI...pra eles funciona assim: roda ou não roda. Pra eles SI...então a gente tem que tá sempre puxando, a relação em avaliar esse trabalho, ainda funciona na base do passa ou não passa (PSI02).

A escola nos dá subsidio e tudo, mas o aluno não tem interesse na disciplina de SI, eles não levam a serio, porque eles sabem que não reprovam em SI e eles acham que é uma bobagem. Apesar de que, se eles levassem a serio, de repente a gente poderia fazer um bom trabalho. Mas assim, da maneira como eles encaram essa disciplina, é ruim, é complicado pra gente dar aula também, porque é como se fosse um tempo perdido (PSI09)

Foi muito difícil. o primeiro ano nós tivemos o suporte de uma coordenadora aqui da escola que nos ajudou muito, mas não era fácil envolver o aluno o tempo inteiro. Ele veio com aquela ideia de que o SI nao era uma proposta boa. E eu acho que o SI tem tudo pra ser uma proposta boa. Porque no momento que ele entrar em uma faculdade ele vai trabalhar direto com a construção do conhecimento direto. Só que foi difícil fazer eles entenderem isso. Hoje eles ja entendem e tá muito mais fácil de trabalhar (PSI06)

Os professores mencionam a dificuldade na aceitação por parte dos alunos, “porque eles acham que o SI, pelo fato de ter tres periodos de SI, alguns acham que poderia ter mais disciplina de matemática, de quimica.”

Mas, além dessa afirmação, por parte de todos os professores, que os alunos não se comprometem muito com as aulas de SI, cinco professores (05/10), relatam que o SI auxilia na formação integrada dos seus alunos:

isso veio bem mais a somar pro aluno. Ele começa a pensar mais, começa a ser mais reflexivo, mais questionador. Ele começa a pensar a função dele aqui dentro do colégio e na sociedade (PSI08)

Para os professores seria necessário que essa mudança, principalmente na avaliação, devesse acontecer já no Ensino Fundamental, para que o aluno não chegasse ao Ensino Médio despreparado. O fato do aluno ser avaliado por

pareceres, na opinião dos professores, dificulta o entendimento de seu rendimento escolar, se aprova ou não aprova.

Que o SI começasse com uma preparação lá no fundamental. Pro aluno não chegar aqui e tomar um choque "ah o que é o SI?" Porque eles estão acostumados lá no fundamental com as disciplinas, tudo separadinho, com nota. E eles já chegam agora, no EM, com conceito. Então, isso aí muda muita coisa. Ter um semi-preparo lá no fundamental (PSI08).

Então, para os professores, a maior dificuldade pra trabalhar com SI, é fazer com que ele não seja uma voz sozinha na turma.

E a maior dificuldade do SI, é que os professores, os colegas entendam que o SI não é uma disciplina isolada. Na verdade é o local onde convergem todas as disciplinas. E a gente não consegue fazer SI um local de integração das disciplinas, pela deficiência que a gente tem de planejamento. O que a gente consegue fazer é fazer com que o SI desenvolva ações que a gente consiga, trazer mais disciplinas (PS07).

A gente trabalha...mesmo trabalhando em áreas, a gente trabalha ainda na disciplina. Se tu pensar, entra professora de matemática, saia professora de matemática... Então, ainda continua, parece, mesmo sendo área, em gavetinhas. Então a gente não tem esse tempo de planejar realmente como o nosso colega (PSI03).

Mesmo relatando essas dificuldades, para os professores de SI, o aspecto positivo do SI, possibilitou que a escola se organize de uma forma que os professores trabalhem de uma forma menos solitária.

5.5. Desafios e dificuldades enfrentadas pelas Coordenações Pedagógicas para a promoção do trabalho coletivo- (4ª Questão de Pesquisa)

Para responder essa questão de pesquisa utilizamos, como fonte de informação, sujeitos membros da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio.

Quadro 16: Fontes, instrumentos e questões utilizadas para responder a questão de pesquisa 04.

N.	Fonte de Informação	Instrumento de Informações	Questões do Roteiro
2.	Sujeitos / Membros da Coordenação Pedagógica	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Como tem visto o trabalho coletivo dos professores de SI com os demais professores? (Qual o grau de envolvimento dos professores de SI? Qual o grau de envolvimento dos demais professores?) • A partir da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola, que mudanças ocorreram/estão ocorrendo na interação entre os professores? • Que avaliação você faz do trabalho realizado pela coordenação pedagógica de sua escola com os professores de SI e os demais professores do EM? O que seria necessário, em sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior para a realização do trabalho escolar entre professores? • Que dificuldades, você da Coordenação Pedagógica, tem para organizar os espaços coletivos de planejamento entre professores de SI e os demais professores? • Que tempos são usados para a organização desses espaços coletivos de planejamento entre professores de SI e os demais professores • Que principais dificuldades aparecem nos espaços de realização de planejamento e desenvolvimento no trabalho coletivo dos professores? • Que espaços são reservados aos professores para o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI? • Que locais e períodos são reservados para o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI? • Que professores participam do o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI? • Que ações são desenvolvidas, por você, na condição de Coordenador Pedagógico, para propiciar um trabalho entre professores de SI e os demais professores? • Que suportes teóricos, você oferece para promover o trabalho entre os professores da escola?

Ao iniciarmos as questões do roteiro de entrevista, iniciamos com a pergunta 01, referente ao desenvolvimento de projetos entre professores na escola, anteriormente ao processo de Reestruturação do Ensino Médio.

Apesar dessa questão não estar diretamente relacionada aos desafios e as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica, ela nos ajudou a compreender como a escola estava organizada, em termos de funcionamento do trabalho escolar dos professores do Ensino Médio para a realização do trabalho em conjunto dos professores.

Mediante análise das respostas, apenas dois (02/09)⁹ coordenadores pedagógicos entrevistados, relataram que não havia sido realizado nenhum trabalho em conjunto entre os professores na escola. Os demais (07/09) responderam que algumas ações já eram desenvolvidas entre professores da escola, mas todas de forma pontual, como nos mostra alguns extratos das falas dos coordenadores pedagógicos:

A única coisa que a gente tinha antes era um projeto de meio ambiente que envolvia professores de diferentes disciplinas, que trabalhavam com esse projeto e dentro de cada disciplina eles trabalham sobre o meio ambiente. Eles utilizavam isso na avaliação dos alunos também. Mas era só esse que a gente tinha (CP04).¹⁰

Então, assim, durante muito tempo houve tentativas, né, só que foram tentativas muito isoladas, alguns faziam outros não (CP05).

Então, sempre tentava, mas ocorria de uma forma acanhada, uma coisa bem sutil, não era tão forte assim. Então, alguém tentava, um grupo fazia, vamos fazer isso, planejava, fazia um projeto, mas sempre tinha aquele que achava que não dava. “ah porque minha preocupação maior é o meu conteúdo da minha disciplina, da minha área. Se eu for trabalhar isso, vou deixar meu conteúdo de lado” (CP06).

Portanto, ao analisarmos as falas dos coordenadores pedagógicos, percebemos que, anteriormente à proposta, os professores realizavam pequenas e isoladas ações em conjunto, principalmente, em amostras pedagógicas, como por exemplo, a feira de Ciências, realizada pela escola. Mas, essas ações, não eram

⁹ A fração de sujeitos que responderam de forma semelhante será representada da seguinte maneira: (x/y), onde “x” é a quantidade de sujeitos em relação ao total “y”.

¹⁰ Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos com duas letras (CP – Coordenador Pedagógico), seguidos de números (01 a 09), onde cada número indica um sujeito de pesquisa.

transportadas para a sala de aula durante um tempo expressivo, em um planejamento coletivo de professores.

Ao categorizarmos os desafios e as dificuldades¹¹ enfrentadas, no âmbito da estrutura e do funcionamento da Coordenação Pedagógica, para a promoção do trabalho coletivo entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, identificamos quatro desafios, listados abaixo

Quadro 17: Categorias de análise definidas para os Desafios enfrentados pela Coordenação Pedagógica para a promoção do trabalho coletivo entre professores do EM.

N.	CATEGORIAS
1.	Reunir os professores para planejamento e discussão de atividades
2.	Ter clareza do que fazer e competência para trabalhar em conjunto
3.	Disponibilizar tempo à Coordenação Pedagógica para dar suporte ao planejamento pedagógico dos professores
4.	Fornecer estrutura física e recursos materiais para desenvolvimento de atividades

Os desafios identificados, mediante análise das falas dos Coordenadores Pedagógicos, estão relacionados a uma necessidade da escola em propiciar esse trabalho coletivo entre os professores do Ensino Médio. Essa necessidade surgiu a partir da implementação da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS, que determinou que os professores trabalhem coletivamente no planejamento e desenvolvimento de atividades de Seminário Integrado. Para cada desafio enfrentado, identificamos dificuldades que condicionam realização desse trabalho docente coletivo.

Em relação ao desafio de *reunir todos os professores para planejamento e discussão das atividades desenvolvidas*, identificamos três dificuldades, que são:

a) Constante troca de professores na escola (03/09): Os Coordenadores Pedagógicos argumentam que é difícil conseguir realizar um trabalho, que envolva todos os professores, quando alguns professores trocam de escola frequentemente.

¹¹ No Apêndice XX encontra-se o Quadro-Síntese de Informações com os desafios e as dificuldades enfrentadas, relacionadas à questão de pesquisa 4.

Essa falta, de um quadro fixo de docentes, impossibilita um trabalho contínuo da coordenação,

A gente pretende fazer um trabalho interdisciplinar, mas a escola não tem o professor, quando esse projeto chega. Por exemplo, o professor de física chegou e ficou um mês na função e pediu pra ir embora. Então, assim, é um trabalho que ele é descontínuo, e isso enfraquece um pouco o trabalho (CP02).

b) Os professores preenchem sua carga horária de trabalho em mais de uma escola (09/09). Associada a constante troca de professores, o preenchimento da carga horária do professor em mais de uma escola, impossibilita a reunião de planejamento e discussão de projetos a serem desenvolvidos. Inclusive, almejar um trabalho coletivo entre professores da mesma área do conhecimento se torna impossível sem que, no mínimo, haja a presença de todos nas reuniões

(...) essa carga horária dos professores, que trabalham bastante, tem os colegas que também trabalham nas outras escolas e que estão aqui de passagem. Das 20 horas que um professor tem, tem professor que dá 7 horas aqui na escola, o resto ele vai pra outra escola. Ele vem aqui, dá sua aula e vai embora. Então, isso dificulta um pouco essa relação com a escola (CP01).

c) Insuficiência de tempo para planejamento. Apesar do desafio de reunir todos os professores para planejamento de atividades didáticas, quando isso ocorre, a coordenação pedagógica relata que o tempo destinado é insuficiente

O segundo desafio, *Ter clareza do que fazer e competência para trabalhar em conjunto*, apontado pela Coordenação Pedagógica, para propiciar um trabalho coletivo entre os professores, aponta duas dificuldades enfrentadas:

a) Há falta de capacitação para o professor trabalhar em conjunto. Alguns professores não realizam um trabalho conjunto devido ao fato de não terem desenvolvida, seja na formação inicial ou durante os anos de magistério, competências para planejar atividades com seus colegas. Podemos verificar isso pela fala dos membros da coordenação pedagógica

(...) ao meu entender, como a formação inicial dos professores é uma formação disciplinar, o que acontece, no meu entender, para que isso possa ser efetivo, eles deverão ter construído neles algumas habilidades importantes, que na verdade o domínio de suas estruturas conceituais metodológicas da sua área, e outra é a capacidade de fazer as conexões. Então, ao meu entender, eles mesmo admitem que eles não conseguem ter

toda essas competências construídas para que o trabalho seja realmente articulado. Eles não dão conta totalmente porque não tem receita né, de um trabalho integrado, não existe receita. E eles não tem formação inicial, mas acho que a formação continuada é um exercício (CP01)

Porque o nosso grande problema é assim, se tem as ideias. O problema é articular, é colocar essas ideias na prática. Porque cada um fica olhando pra sua disciplina. E aí se esquece que existe toda uma ideia por trás, um conceito maior. Então esse é o desafio que eu sinto (CP05)

Nessa perspectiva, verificamos que mesmo que os professores não tenham essa competência para realizar um trabalho coletivo, a coordenação pedagógica acredita que se for bem desenvolvido, essa cultura poderá mudar.

b) Há resistência de alguns professores em trabalhar em conjunto. Há constatação de que alguns professores se negam a trabalhar em conjunto com seus colegas. Segundo os coordenadores, isso se deve, principalmente, a uma cultura já enraizada pelo professor que não aceita a mudança de sua prática.

O terceiro desafio, enfrentado pela Coordenação Pedagógica, se refere ao fato de *disponibilizar tempo à CP para dar suporte ao planejamento pedagógico dos professores*. Neste desafio, identificamos uma dificuldade que prejudica o trabalho coletivo entre os professores:

c) Há falta de tempo da CP em atender as demandas burocráticas e pedagógicas. A sobrecarga de trabalho dos coordenadores pedagógicos prejudica um maior acompanhamento das atividades que são desenvolvidas entre os professores. Além das questões burocráticas, que já eram realizadas pela coordenação, agora esta precisa estar muitas mais envolvida no planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores da escola,

Eu acho que, a tarefa ficou bem maior para a CP, porque nós temos que trabalhar com vários aspectos, nós temos que trabalhar com a questão da fundamentação teórico aos professores (CP07).

Por fim, identificamos duas dificuldades relacionadas ao desafio de *fornecer estrutura física e recursos materiais para desenvolvimento de atividades*:

a) •Há falta de recursos materiais na escola (sala de informática e biblioteca) e há falta de espaço físico para desenvolvimento das atividades. Com a falta de recursos materiais e também de espaço físico, o trabalho realizado na escola se torna mais difícil.

O espaço físico na escola também, pra atividades diferenciadas ele é pequeno, o professor precisa meio que se virar. A gente tem um laboratório de informática, onde os computadores não são tudo aquilo, a gente faz o que dá.

Ressaltamos aqui, que algumas falas dos coordenadores pedagógicos estão relacionadas aos desafios e dificuldades referentes ao processo de implementação da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio. Apesar do foco dessa pesquisa ser as possibilidades e limites do trabalho coletivo docente, acreditamos que a análise dessas questões gerais acaba influenciando todo trabalho escolar, inclusive no trabalho desenvolvido entre os professores.

Dificuldades referentes ao processo de implementação da proposta e exposição de seus objetivos para a comunidade escolar, acabaram pro sobrecarregar a coordenação pedagógica

Nós temos que fazer um planejamento das ações da escola, nós temos que acompanhar, nós temos que dar conta das recomendações e das orientações legais, nós temos que dar conta de orientações, desde a implantação até hoje, não são tão firmes. Houve algumas orientações que foram, assim tipo, mantidas no primeiro momento, desfeitas e partiram para outras orientações. Não houve firmeza da implantação da proposta pelo sistema de ensino. Então isso nos causou muitas questões, muito movimento entre a coordenação, internamente, e a coordenação e o grupo de professores. Então isso foi uma questão importante (CP01)

Esse extrato nos revela que a própria proposta, em conjunto com as orientações da SEDUC, teve reajustes que os atores da escola não conseguiram compreender. A partir dessa dificuldade houve um grande desafio em dar início às atividades na escola.

5.6. Possíveis aproximações para a realização das práticas do trabalho coletivo realizado entre professores de SI e professores das demais disciplinas (*Problema de pesquisa*)

Ao analisarmos a questão do roteiro de entrevista destinado aos professores de SI e aos professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, referente ao seu envolvimento, anteriormente a essa proposta, percebemos que apenas dois (02/09) professores de SI trabalhavam com outro colega visando um trabalho coletivo na escola

Quando eu trabalhava apenas com a minha disciplina, que é língua Portuguesa, eu sempre gostei muito de trabalhar com a professora de história, porque não tem como descontextualizar literatura de historia, língua portuguesa. Acho que uma complementa a outra. Então nós trabalhávamos algumas atividades dessa forma. Nós tínhamos um conteúdo que éramos obrigados a cumprir. Então, não tinha essa abertura, esse tempo disponível pra que simplesmente trabalhar por algo diferente nas aulas. E agora a gente tem esse tempo (PSI06).

Porém, verificamos um trabalho quase que isolado desse professor, responsável pelo SI. Esse professor é que, aos poucos, vai tentando envolver os demais docentes nas atividades desenvolvidas no SI.

O trabalho coletivo desenvolvido entre professores, de duas ou três disciplinas, ocorre pela afinidade que esses professores possuem. Isso pode ser considerado, de um certo modo, como algo negativo a longo prazo. Como nos apresenta Fullan e Hargreaves, esse fator impossibilita que outros professores possam integrar o trabalho, já que essa proposta prevê a participação de todos os professores do Ensino Médio.

Na verdade, não tem essa coisa dessa interferência direta do SI com essas reuniões das áreas. Não tem muito. As vezes o que acontece...claro que existe uma conversa, existe uma situação que é constante na escola, porque alguma coisa assim que eu estou percebendo no SI eu mesma encontro com meu colega na hora do recreio e coloco pra ele (PSI05).

Como já relatado nas análises anteriores, ainda não existe um espaço de planejamento entre os professores, um momento em que esses professores possam

sentar e discutir as atividades que serão ou foram implementadas nas aulas de SI. Podemos identificar esse fato na fala da professora

Mas isso é uma constante, não existe um momento formal pra isso ser feito, do SI com as disciplinas. A medida que vão surgindo as necessidades, a gente vai conversando. (PSI05).

Apesar de os professores de SI afirmarem que ainda desenvolvem um trabalho muito isolado, alguns deles relatam que em comparação com o início da proposta, 2012 e 2013 o trabalho está começando a se articular entre os professores, pois segundo eles apenas agora é que houve um entendimento um pouco maior da proposta. Eles consideram que agora há um caminho direcionado a um trabalho conjunto com seus colegas. As vezes, esse trabalho está associado a uma área, ou dois professores, mas é considerado um trabalho em construção.

É muito importante a gente ter uma noção, porque nas aulas de SI tu sempre fica naquela será que eu estou fazendo trabalho certo? Será que eu estou conseguindo atingir o meu objetivo? Será que se eu agisse de outra maneira não seria melhor? Então quando nós encontramos os professores e cada um dá o seu depoimento, tu pode corrigir o que tu acha que não tá legal, melhorar aquilo que tu acha que está corretamente e pegar uma ideia do outro professor e dar ideia pro outro professor também (PSI09)

Nota-se que os professores se sentem inseguros em assumir o SI por não terem um programa a ser seguido e nem uma avaliação sobre o desenvolvimento do seu trabalho realizado dentro da sala de aula. Eles acreditam que, devido a essa proposta ter sido imposta, sem uma preparação prévia, é o que culminou para o insucesso na prática:

Nós estamos no quarto ano. Tudo bem que a escola se preparou, nós temos uma equipe diretiva que preparou a escola pra isso. Mas, nós fomos obrigadas a fazer algo fora da nossa disciplina, que não era do nosso contexto, sem uma supervisão, uma orientação de quem inventou isso (PSI09).

A gente, as vezes, quando vai assistir a um trabalho por aí, também, a gente fica meio preocupado. Será que a gente tá fazendo certo? Será que a gente tá fazendo errado? Mas a gente percebe que as vezes o foco de algumas escolas é a metodologia científica. E o nosso foco aqui, a metodologia científica, é um pano de fundo. Ela é uma...mas não é o alicerce principal do trabalho. O alicerce principal do trabalho é desenvolver a questão da argumentação, da busca, da pesquisa. E que eles sejam capaz de buscar e conversar sobre um assunto utilizando argumentos. Como discente e baseados, não no senso comum, mas no senso crítico (PSI02).

No próximo extrato, percebemos como está sendo compreendido o trabalho de integração das áreas pelos professores:

Não é muito fácil. Eles não participam do planejamento. Eles não assistem SI, eles tem o planejamento deles. A gente tem o da gente (PSI03).

Eu acho que deveria haver mais...acho que ainda nao estamos trabalhando em uma unidade como deveria ser. Eu trabalho outras areas, mas eu trabalho por conta. Eu pesquisa bastante (PSI09)

O professor de SI acaba por elaborar projetos que envolvem várias áreas do conhecimento, mas por final é ele que pesquisa e vai atrás de conhecimentos para trabalhar em suas aulas. Mediante as demandas enfrentadas, compreendemos que o professor planeja sozinho as atividades buscando integrar todas as áreas do conhecimento e apenas quando ele sente uma dificuldade maior em relação à algum conteúdo específico eles recorrem a um professor de outra área.

As falas dos professores de SI nos revelam que eles têm assumido essa disciplina e essa responsabilidade e que apenas, em alguns casos pontuais, os professores das demais disciplinas auxiliam nas atividades de planejamento e desenvolvimento nesse espaço que deveria ser de articulação de todas as áreas do conhecimento, como está previsto na proposta oficial de Reestruturação Curricular do Ensino Médio.

Apenas uma professora destacou o comprometimento dos professores das demais disciplinas, em auxiliar nas atividades realizadas nas aulas de SI, como mostra a fala a seguir

Como eles se comprometeram em auxiliar, as minhas ultimas aulas agora, esse trabalho que a gente vem desenvolvendo, muitos colegas vem fora do seu horario. Porque eles se dispuseram a auxiliar a participar. Eu admiro muito esse comprometimento (PSI01).

A mesma professora aponta como um aspecto negativo na realização de um trabalho coletivo docente, a questão do horário pouco flexível. Esse horário engessado acaba prejudicando a participação dos professores que gostariam de se comprometer, inclusive na avaliação dos alunos

Um aspecto negativo é que alguns colegas que queriam participar das minhas aulas, não podiam, porque estavam em outras turmas. Então, um

aspecto negativo, a gente ainda trabalha com aquele horário fragmentado. E SI ele precisa todos os professores ali com o mesmo horário, ainda existe fragmentação no horário (PSI01).

O que nos chama atenção é que, ao categorizarmos as demandas enfrentadas pelos professores de SI, nos defrontamos, também com aspectos que caracterizam o trabalho que é realizado entre os professores do Ensino Médio. Isso está associado a uma falsa “colaboração”, pois quando os professores não planejam juntos e cada um passa sua parte do conteúdo, não está havendo um trabalho coletivo realmente.

Apesar de os professores ainda não conseguirem realizar, efetivamente um trabalho coletivo, eles apontam que houve um significativo aumento na interação entre eles e consideram essa interação como um ponto positivo

Acho um ponto muito positivo essa integração entre os professores. Existe uma interação maior. Nós estamos mais próximos, uns dos outros. Não sei se é porque o nosso grupo da noite é um grupo menos, mas assim, nós não temos nenhuma reserva um com o outro. Eu pelo menos não tenho com meus colegas. Se eu precisar buscar ajuda eu vou lá e busco ajuda com eles e prontamente eles vem e oferecem uma ajuda. Então eu acho assim, o relacionamento entre os professores, a interação entre professores, melhorou significamente. A interação dos alunos com o professor também melhorou significamente (PSI01).

Sabendo da dificuldade de reunir todos os professores, na própria escola, para o planejamento das atividades a serem realizadas nas aulas, Fullan e Hargreaves (2001) sugerem passos específicos para que não ocorram formas de colaboração artificiais entre os professores. Para eles um bom início de trabalho coletivo começa pelo planejamento de uma atividade com um colega do mesmo ano; trabalho com um colega no aperfeiçoamento de uma abordagem, experimento de uma nova prática de ensino na sua área disciplinar; envolver-se na observação de aulas de outros docentes; formar um pequeno grupo de estudos.

Os professores e os membros da Coordenação Pedagógica das escolas consideram o SI como uma disciplina que ajudará o aluno após o seu ingresso no ensino superior, quando ele terá contato com a realização de pesquisas e projetos. Entretanto, consideram que para o ingresso no ensino superior, o SI não auxilia, pois os processos seletivos são baseadas em conteúdos fragmentados:

Eu acho que não tem um espaço ainda pra essa questão do SI, até porque o nosso aluno...quem quiser continuar o estudo, vai ter que enfrentar

provas. Ele vai ter que passar pelo vestibular das particulares ou no próprio ENEM. Eles querem uma coisa, colocam uma situação que com certeza, muito boa, que poderia vender muitos frutos, mas numa estrutura que o encaixe é capenga. (PSI05)

Uma dificuldade enfrentada, tanto pela Coordenação Pedagógica, quanto pelos professores de SI, é a impossibilidade de reunir todos os professores para realizar o planejamento de atividades a serem desenvolvidas nas aulas desse componente curricular.

Tanto para a Coordenação Pedagógica, quanto para os professores, deveria ter havido uma formação para toda a escola para conseguir realizar um trabalho coletivo eficaz:

Primeiro, eu acho que a gente tinha que ter uma preparação. Tipo, um curso, alguma coisa que falasse sobre isso. Porque teve essa mudança, mas não teve grandes coisas. Teve reunião, teve assembleia, mas não foi aquela preparação (PDD01).

A fala da professora de SI reforça essa questão fragmentada que ocorre nas aulas de SI, mesmo com empenho de todos os atores envolvidos:

Nos foi passada uma situação ideal do SI que não encaixa. Então, o que a gente teve que fazer. Planejar uma forma que ficasse bom pra todo mundo. Então, não existe um trabalho conjunto no planejar. Essas atividades, o tema, essa questão de fazer essas atividades fora, sair com alunos. Isso é planejado em conjunto (PSI05).

Para a autora Ruiz (2008, p.225) “O trabalho só é coletivo quando, além de possibilitar a participação da coletividade na elaboração e na formulação de propostas, assim como na sua execução, propicia também a possibilidade de participação na tomada de decisão.”

Entendemos que o trabalho coletivo na escola não se caracteriza pelo simples agrupamento de professores em um determinado espaço, principalmente se este espaço for destinado a avisos gerais da coordenação pedagógica ou a distribuição de tarefas de forma que cada um execute uma parte

Conclusões

Neste último capítulo discutimos os principais resultados construídos mediante a coleta das informações e respondemos nosso objetivo de pesquisa: Compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes a trabalho coletivo durante as interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio.

Decorrente à implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, o trabalho coletivo docente passou a ser necessário para o desenvolvimento de atividades a serem realizadas nas aulas de SI, conforme consta no documento oficial da proposta. Os dados nos revelam que poucos professores possuíam essa cultura de trabalhar em conjunto com docentes de outras áreas do conhecimento.

Mediante fala dos professores, percebemos que o SI possibilitou que os professores desenvolvessem um trabalho diferente daquele que vinha sendo realizado na escola. Mas, compreendemos que não houve a conscientização de que deveria ser feito um trabalho coletivo, que integrasse os professores das diferentes áreas do conhecimento.

Quando expomos os resultados sobre as demandas apresentadas pelos professores de SI aos seus colegas, verificamos, ainda que, em poucos casos os professores planejem juntos, esse planejamento é insuficiente. Não há o envolvimento de todos os professores na proposta. Os professores das demais disciplinas, em nenhum momento, procuraram o professor de SI para desenvolver alguma atividade em conjunto.

Os dados ainda revelam, que os docentes continuam a dar um particular destaque ao trabalho que é desenvolvido a nível de projetos extracurriculares, como saídas a campo, feira de ciências, palestras. A escola ainda não conseguiu situar a colaboração a nível pedagógico e de sala de aula, o que nos permite dizer que a sala de aula e a sua disciplina continuam a ser os “espaços de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual.

Os resultados desta investigação reforçam a ideia de que é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, aponta-se a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de caráter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola.

É também fundamental desenvolver e potenciar na formação de professores competências em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento. As escolas, que apontaram a formação do PACTO pelo fortalecimento do Ensino Médio, consideraram de suma importância para práticas coletivas, pois era reservado um tempo e material de suporte para a realização desse trabalho. Para Forte e Flores (2012), a formação em contexto de trabalho constitui, desse modo, uma estratégia importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a cultura profissional existente.

Em relação ao papel da Coordenação Pedagógica, percebemos que quando os seus membros se envolvem no planeamento inicial de projetos que assegure a participação de todos os professores, há um trabalho coletivo mais eficaz. Como já havíamos discutido anteriormente, devemos estabelecer que o trabalho coletivo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva e solicitar que a partir de então elabora-se atividades coletivas.

Como nos reporta Diaz (2009) o trabalho coletivo não pode ser tratado como uma ação espontânea, mas de algo que se insere no conjunto das práticas didático-pedagógicas elaboradas e que possui sentido para os professores.

Instaurar práticas coletivas, de colaboração e cooperação não é algo que acontece espontaneamente. Para que esse trabalho coletivo entre os docentes dentro das instituições escolares possa ocorrer, é necessário que ocorra uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, ora uma das características básicas para que um trabalho coletivo comece a se desenvolver é que no mínimo, os professores possuam horários compatíveis com seus colegas, e para que isso seja possível é necessário que eles possam trabalhar em uma só escola.

Podemos afirmar que, o fato dos professores de SI responsabilizaram-se por essa disciplina, para preencher sua carga horária, e os mesmos relataram que é preciso um perfil para trabalhar com esse componente curricular e que não houve uma preparação para tanto, nos mostra que muitas atividades tiveram que ser improvisadas pela escola para dar conta do SI.

Então, devido a essa falta de preparação da Coordenação Pedagógica e de todos os professores das escolas, para realizar um trabalho coletivo, dentro do componente curricular SI, houve uma falha em relação a planejamento de projetos a serem desenvolvidos.

Algumas características que predominam nas organizações escolares dificultam um trabalho coletivo entre os professores. Mediante análise dos dados, podemos afirmar que:

1) Dificilmente o trabalho docente coletivo irá se instaurar nas instituições escolares sem que a Coordenação Pedagógica garanta, periodicamente, espaços de discussões e planejamentos de atividades entre os professores.

2) Outra característica que dificulta o trabalho docente coletivo é que os professores não têm uma capacitação para realizar projetos que articulem diferentes componentes curriculares para o planejamento de atividades.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Ed.6, Petrópolis/BR: Vozes, 2000. ISBN 9788532624079
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo F. Duarte. Porto Alegre/BR: Artmed. 2009. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”).
- BORGES, Cecilia. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte/BR: Faculdade de Educação da UFMG, n.44, p.229-255, dec. 2006. ISSN 0102-4698
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22.nov.2014.
- BRASIL, MEC, CNE: (2012). Resolução CNE/CEB, de 30/01/2012: **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. DOU, Sç.1, p.20, 31.jan.2012. Brasília,DF/BR: DOU. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em <22.jun.2012>.
- CASTRO, Claudio de. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro/Brasil: Fundação CESGRANRIO, v.16, n.58, p.113-124, jan/mar. 2008. ISSN 0104-4036
- CAMARGO, Lisiane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingants. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre/BR: Faculdade de Educação da UFRGS, v.37, n.2, p.527-549, mai/ago. 2012. ISSN 0100-3143
- CHALUH, Laura Noemi. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. In: **Pro-posições**. Campinas/BR: Faculdade de Educação da UNICAMP, v.21, n.2, p. 207-223, mai/ago.2010. ISSN 1980-6248
- CHALUH, Laura Noemi. Grupo e trabalho coletivo na escola: troando olhares, mudando práticas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte/BR: Faculdade de Educação da UFMG, v.25, n.01, p.63-84, abr. 2009. ISSN 0102-4698
- CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 2009. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção “Métodos e Pesquisa”). ISBN 978-85-363-1999-5.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção “Biblioteca da Educação”. Série 1: Escola; v.16). ISBN 85-249-0444-5.

- COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. In: **Perspectiva**. Florianópolis/BR: Universidade Federal de Santa Catarina. v.29, n.2, p.727-750, jul/dez. 2011. ISSN 2175795X
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira. et al. Formação continuada de professores em alguns Estados e municípios do Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.41, n.144, p.826-849, set/dez.2011. ISSN 0100-1574.
- FELICIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte/BR: Faculdade de Educação da UFMG, v.27, n.03, p.163-182, dez. 2011. ISSN 0102-4698
- FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcisio (orgs). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo/BR: Fundação Santillana, 2013. ISBN 97888563489159
- FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.42, n.147, p.900-919, set/dez.2012. ISSN 0100-1574.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.32, n.116, p.619-638, jul/set.2011. ISSN 0101-7330
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy: (2001). **Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola**. Porto/PT: Porto (Coleção "Currículo, Políticas e Práticas", 08). ISBN 972-0-34808-9
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez, 2009. ISBN 9788524914942
- HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento e um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. ed.5. Porto Alegre/BR: Artmed, 1998. ISBN 8573073667
- HERNANDEZ, Mayra Ordaz. La edcación de habilidades sociales desde la extensión universitária. In: **Educar em Revista**. Curitiba/BR: Setor de Educação da UFPR, n.50, p.269-283, out/dez.2013. ISSN 0104-4060
- KOFF, Adélia Maria Simão e. **Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação**. Rio de Janeiro/BR: 7letras, 2009. ISBN 9788575775950

- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.31, n.112, p.851-873, jul/set. 2010. ISSN 0101-7330
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.41, n.144, p.752-769, set/dez.2011. ISSN 0100-1574.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina. Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. In: **Educar em Revista**. Curitiba/BR: Setor de Educação da UFPR, n.41, p.81-93, jul/set.2011. ISSN 0104-4060.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.17 n.49, jan/abr.2012. ISSN 1413-2478
- MORAES, Carmen S. V.; ALAVARSE, Ocimar M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.32, n.116, p.807-838, jul/set.2011. ISSN 0101-7330.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro/Brasil: Fundação CESGRANRIO, v.21, n.18, p. 547-562, jul/set. 2013. ISSN 0104-4036
- NASCIMENTO,
- OLIVEIRA, Adriano M; TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. In: **Educar em Revista**. Curitiba/BR: Setor de Educação da UFPR, n.44, p.181-200, abr/jun. 2012. ISSN 0104-4060.
- OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Estratégias multidisciplinares para a avaliação em cursos on-line. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro/Brasil: Fundação CESGRANRIO, v.18, n.66, p.105-138, jan/mar. 2010. ISSN 0104-4036
- PARILLIA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e Desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo/BR: Loyola, 2004. ISBN 8427121652
- SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Pátio**.
- RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.32, n.116, p.771-788, jul/set.2011. ISSN 0101-7330.

- REIS, Pedro Rocha dos; GONÇALVEZ, Teresa; MESQUITA, Luciana. A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro/Brasil: Fundação CESGRANRIO, v.20, n.76, p.529-546, jul/set. 2012. ISSN 0104-4036
- RICARDO, Elio C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/BR: Fundação Carlos Chagas, v.40, n.140, p.605-628, mai/ago.2010. ISSN 0100-1574.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2011. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em <28.jun.2014>.
- ROLDÃO, Maria do céu. Trabalho colaborativo de professores. In: **Noesis**. Lisboa/PT: Ministério da Educação de Portugal, n.71, p.25-33, out/dez. 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis/BR: Vozes. 1987.
- RUIZ, Maria José Ferreira. **Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko**.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del **Pillar Baptista. Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre/BR: Penso, 2013. ISBN 9788565848282
- SANTOS, Jean M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. In: **Educar em Revista**. Curitiba/BR: Setor de Educação da UFPR, n.40, p.195-205, abr/jun. 2012. ISSN 0104-4060
- SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte/BR: Faculdade de Educação da UFMG, v.26, n.02, p.133-162, ago. 2009. ISSN 0102-4698
- SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa**. 2009, v.39, n.137, p. 441-460. ISSN 0100-1574
- SILVA JR, J. dos R.; LUCENA, C.; FERREIRA, L. F. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.32, n.116, p.839856, jul/set.2011. ISSN 0101-7330.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7.ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-3165-7.

- THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. 2001. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85-7307-855-3
- TIRAMONTI, Guillermina. La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, v.32, n.116, p.857-875, jul/set.2011. ISSN 0101-7330.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção "Pesquisa qualitativa").
- HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos e Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p.
- OLIVEIRA, D. A. **O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010

APÊNDICES

APENDICE A

Quadro-Síntese de Informações - Classificação Qualis/CAPES – Periódicos
Acadêmico-Científicos - Educação

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Classificação Qualis/CAPES

(VrsForm01 - LucianaBZ - 27.mar.15)

Periódicos Acadêmico-Científicos - Educação / Ensino

N	PAC				ESTRATO QUALIS CAPES		Obs.
	Nome Qualis abrev.	ISSN	Resp. Instit.	Nome Completo	Educação	Ensino	
1.	Avaliação	1444-4077	RAIES; Uniso	Avaliação da educação superior	A1	A2	
2.	Cadernos de Pesquisa (FCC)	1980-5314	Fundação Carlos Chagas	Caderno de Pesquisa	A1	B1	
3.	Ciência e Educação (UNESP)	1516-7313	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências	Ciência & Educação	A1	A1	
4.	Educação em Revista (UFMG)	1982-6621	Programa de Pós graduação em Educação-UFMG	Educação em Revista	A1	A2	
5.	Educação e Pesquisa (USP)	1517-4634	Faculdade de Educação - USP	Educação e Pesquisa	A1	B1	
6.	Educação e Realidade (UFRGS)	2175-6236	Faculdade de Educação - UFRGS	Educação & Realidade	A1	B1	
7.	Educação e Sociedade	1678-4626	Centro de Educação e Sociedade	Revista de Ciência Educação & Sociedade	A1	B1	
8.	Educar em Revista	1984-0411	Setor da Educação - UFPR	Educar em Revista	A1	A2	
9.	Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1809-4465	Fundação CESGRANRIO	Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A1	B4	
10.	Pró-Posições (UNICAMP)	1980-6248	Faculdade de Educação - UNICAMP	Revista Pró-Posições	A1	B1	
11.	Revista Brasileira de Educação	1809-449X	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd	Revista Brasileira de Educação	A1	A2	

APÊNDICE B

Quadro-Síntese de Informações dos artigos identificados em PAC para composição final da amostra

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO DE ARTIGOS COLETADOS EM PAC

ARTIGOS COLETADOS								
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO		
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo
ano		vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
1.	Educar em Revista	2014	s/v	n.54	p.293-308	<ul style="list-style-type: none"> • Antonia de Lima • Fátima Silva 	Uma proposta de formação em contexto para as professoras de uma creche municipal de Fortaleza	<p>Esta pesquisa analisou a contribuição de uma formação em contexto para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas das professoras de uma creche municipal em Fortaleza. Fundamentou-se nas perspectivas de Nóvoa (1997) e Shön (1997), caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, uma pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida na instituição onde as professoras trabalhavam. O processo de formação em contexto foi planejado e implementado a partir da indicação pelas professoras dos temas que seriam o alvo dos estudos e da intervenção na creche. Baseando-se nestes temas, foram elaborados planos de estudos, contendo os objetivos de cada encontro de formação, a metodologia de trabalho e apontando as leituras que seriam objeto de reflexões e discussões nestes encontros. Utilizou-se também um recurso classificado por Ibiapina (2008) como videoformação, que possibilitou a análise pelas professoras de suas próprias práticas. Os dados analisados qualitativamente indicaram que, no decorrer dos dez encontros, as professoras analisaram suas práticas à luz dos conhecimentos que estavam sendo construídos e simultaneamente introduziram modificações nas mesmas, visando à melhoria da qualidade. Ao final da formação, por meio de depoimentos orais e escritos, as professoras revelaram um alto grau de satisfação com a formação da qual ativamente participaram. Após a formação, observações feitas pelas pesquisadoras nas salas da creche evidenciaram mudanças nas suas rotinas. É possível, pois, constatar a eficácia do trabalho colaborativo envolvendo pesquisadores e professores para a melhoria das práticas pedagógicas em creches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • formação de professores; • creche; • trabalho colaborativo.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
2.	Educar em Revista	2013	s/v	n.50	p.269-283	• Mayra Ordaz Hernández	La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones	<p>O processo de extensão universitária é para a Educação Superior o caminho em direção à execução de sua função social, promovendo a elevação do nível cultural a partir da participação do homem como agente ativo de seu próprio desenvolvimento. A presente pesquisa teve como objetivo projetar ações para a educação do <i>Trabalho em Equipe</i> a partir do Programa de Extensão Universitária do Departamento de Estudos Socioculturais. Foi feito um estudo teórico do objeto tendo em mente o tratamento dado ao assunto em Cuba e no mundo. Foram analisados documentos, aplicadas entrevistas a diretores e professores e se desenvolveu um grupo de discussão com estudantes, a partir dos quais se pode constatar-se que não havia a presença deste assunto nos programas e projetos que regem os processos extensionistas de aprendizagem. Os envolvidos na elaboração dos documentos alegaram que é necessário o ensino de habilidades sociais para conviver de modo adequado na universidade, mas ao mesmo tempo eles não conhecem as técnicas e instrumentos para esse treinamento. Por outro lado, os estudantes declararam que querem aprender essas habilidades, pois as consideram necessárias, mas destacaram que seus professores não as ensinam de maneira sistemática e organizada. Levando em conta essa realidade, foram projetadas várias ações extensionistas dentro do Programa do Departamento de Estudos Socioculturais, com o objetivo de trabalhar as habilidades sociais para o desenvolvimento da responsabilidade social dos estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • habilidades sociais; • extensão universitária; • Estudos Socioculturais.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
3.	Educar em Revista	2011	s/v	n.41	p.81-93	<ul style="list-style-type: none"> • Eniceia Gonçalves Mendes • Maria Amélia Almeida • Cristina Yoshie Toyoda 	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	<p>A preocupação sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas no Brasil começou após a Declaração de Salamanca, com desafios e dúvidas. Ainda hoje, passados cerca de 15 anos, os professores do ensino regular se queixam dizendo que não têm conhecimento suficiente ou preparo formal para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, especialmente quando estas apresentam disfunções graves, como paralisia cerebral, deficiência intelectual e comportamentos desafiadores. A colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios. O objetivo deste relato foi o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Iniciado em 2004, este programa está na atualidade em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Os resultados parecem apontar essa via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inclusão escolar; • ensino colaborativo; • consultoria colaborativa; • formação de profissionais.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
4.	Cadernos de Pesquisa	2011	v.41	144	p.826-849	<ul style="list-style-type: none"> • Claudia Leme Ferreira Davis • Marina Muniz Rossa Nunes • Patrícia C. Albieri De Almeida • Ana Paula Ferreira Da Silva • Juliana Cedro De Souza 	Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil	<p>O objetivo deste estudo é verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros. A coleta de dados incluiu entrevistas com pessoas envolvidas na formação continuada, em dezenove secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do país. Os resultados mostraram a presença de ações orientadas basicamente para as séries iniciais do ensino fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Duas perspectivas foram encontradas: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação, e a colaborativa, que se centra em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho partilhado. Grande parte dessas secretarias considera que modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são mais produtivas, porque levam os docentes a modificar sua prática pedagógica. Há marcada dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada. No momento atual, o estudo aponta a importância de as secretarias implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais internamente mais bem articuladas e mais harmônicas com as demais políticas voltadas para o magistério. Essas parecem ser as melhores alternativas para atualizar os conhecimentos e habilidades necessários para os docentes se aprimorarem em sua profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação continuada • formação de professores • processo de políticas educacionais.
5.	Cadernos de Pesquisa	2012	v.42	n.147	p.900-919	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Maria Forte • Maria Assunção Flores 	Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola	<p>Neste artigo apresentam-se resultados de estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas em escola no norte de Portugal. Os resultados apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo ainda a importância de outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como o trabalho colaborativo, sobretudo no nível dos projetos extracurriculares, e não no nível pedagógico e de sala de aula. Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional • Trabalho em equipe • Formação em serviço • Docentes

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
6.	Educação e Pesquisa	2014	v.40	n.2	p.401-414	<ul style="list-style-type: none"> • Daniela Gonçalves de Abreu • Manoel Oriosvaldo de Moura 	<p>Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores</p>	<p>A pesquisa sobre o perfil do educador ambiental tem exigido uma metodologia de investigação adequada para a captação de seu processo de formação. Dado que ao pesquisar a formação de professores estamos diante de algo que não está posto materialmente e tem caráter dinâmico, de que modo tomar a formação do educador ambiental como objeto de pesquisa? Para a construção de uma resposta a essa pergunta, o presente trabalho requereu instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitassem apreender a formação do professor em sua atividade educativa. A formação do educador ambiental pressupõe um ambiente em que todos tenham voz e possam trocar experiências, rever seus conhecimentos e produzir novos sentidos a partir de uma perspectiva crítica. A constituição de uma comunidade de aprendizagem numa escola pública estabeleceu um contexto propício para a formação dos professores. Pudemos comprovar que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, quando planejado e organizado, pode intencionalmente contribuir para a formação de professores. A teoria da atividade nos forneceu subsídios tanto do ponto de vista de ensino, ao proporcionar embasamento para a organização de encontros com professores de ensino médio, sempre levando em conta a intencionalidade da formação, quanto do ponto de vista metodológico, ao possibilitar a apreensão de nosso objeto, ou seja, o processo de formação em seu movimento. Na interação entre os sujeitos, foi possível a ampliação de seus pontos de vista e a ocorrência de mudanças de sentidos relacionados a temas ambientais. Um sujeito, ao evocar um pensamento, uma reflexão, possibilita que os demais revisitem seus posicionamentos e conhecimentos. Assim, formam-se conhecimentos – e, conseqüentemente, indivíduos – com qualidade nova.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação • Professores • Objeto de pesquisa • Teoria da atividade • Educação ambiental • Escola.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
7.	Educação e Realidade	2012	v.37	n.2	p. 527-549	<ul style="list-style-type: none"> • Liseane Silveira Camargo • Maria Luíza Rheingantz Becker 	O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética.	<p>O artigo apresenta o percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética ao longo dos diferentes períodos da obra piagetiana. Inicialmente, o conceito é abordado como produto de um tipo de relação social e, posteriormente, é tratado como um método de trocas sociais. O conceito nem sempre foi referido diretamente e nem recebeu a mesma atenção do autor nos diferentes períodos da sua obra. Um dos principais referenciais utilizados, complementando o próprio Piaget, foram os autores Montangero e Maurice-Naville, que destacam o conceito como um dos principais da teoria piagetiana. O artigo traz contribuições para a história e compreensão do conceito, como também permite um novo ponto de vista sobre a teoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica das Relações. • Cooperação. • Epistemologia Genética. • Lógica da Reciprocidade.
8.	Educação em Revista	2009	v.24	n.1	p.63-84	<ul style="list-style-type: none"> • Laura Noemi Chaluh 	Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas	<p>O presente artigo trata do trabalho desenvolvido por um grupo de formação instituído em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas-SP, no período de 2004 a 2005, cujo objetivo foi a redefinição do trabalho com as classes de alfabetização. Uma das inquietações do grupo foi a não-aprendizagem de alguns dos alunos das primeiras séries no tempo que a escola seriada estipula. Em função disso, as professoras promoveram uma mudança significativa ao assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos dessas séries que precisavam de "outros tempos". Enfatizo, neste texto, a potencialidade do trabalho conjunto dessas professoras quando decidiram mudar a prática do reforço já instituída na escola, prática solitária professora aluno. A prática coletiva do reforço estabeleceu novas formas de organização que possibilitaram aos alunos vivenciar o trabalho com outras professoras, bem como proporcionar-lhes a possibilidade de trocar olhares sobre um mesmo aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação; • Trabalho Coletivo; • Prática Pedagógica

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
9.	Educação em Revista	2011	v.27	n.3	p.163-182	• Helena Maria dos Santos Felício	A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral	Este trabalho analisa a construção do currículo de uma Escola de Tempo Integral, em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições (formal e não-formal), com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma concepção integral de educação. A investigação desenvolveu-se em uma perspectiva qualitativa, compreendendo observação, análise documental e entrevistas com os educadores das duas instituições. Da análise realizada, a partir da organização e do funcionamento da estrutura curricular e do desenvolvimento coletivo da profissionalidade, constatou-se que os desafios e as possibilidades para a construção de tal currículo só se tornam possíveis quando as instituições: superarem a distinção existente entre elas; assumirem a construção de um único currículo; realizarem um trabalho coletivo; se encorajarem a olhar criticamente para o seu cotidiano, sendo capazes de propor ações que sejam fruto de uma interação com a comunidade e a cultura onde atuam.	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo. • Educação Integral. • Educação Formal e Não-Formal.
10.	Educação em Revista	2011	v.25	n.2	p.133-152	• Flávia Medeiros Sarti	Parceria intergeracional e formação docente	O artigo focaliza o potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente -inicial e continuada, tendo por pressuposto a existência de uma cultura profissional específica do magistério (JULIA, 2001), o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino (SHULMAN, 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), bem como a importância da escola como eixo para a formação docente (NÓVOA, 1999; AZANHA, 2000). São apresentados dados sobre um trabalho formativo que, desde 2006, vem sendo desenvolvido na cidade de Rio Claro, reunindo estudantes do curso de Pedagogia da UNESP e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a proposta, futuros professores e professores em exercício atuam como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades docentes. Além da formação profissional dos sujeitos envolvidos, o investimento nessas parcerias tem em vista o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de Professores; • Docência; • Desenvolvimento profissional.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
11.	Ensaio	2012	v.20	n.76	p.525-546	<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Rocha dos Reis • Teresa N. R. Gonçalves • Luciana Mesquita 	A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores	<p>Durante o ano letivo de 2009-10, foi implementada em Portugal a primeira edição do período probatório para professores, destinado a apoiar os docentes durante o seu ano de integração no quadro de uma escola. Neste artigo, apresenta-se a avaliação que os professores, os mentores e os gestores envolvidos fazem deste processo. Os dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos através da aplicação de questionários on-line, dirigidos aos vários intervenientes, e submetidos a análise de conteúdo. Apesar da resistência inicial dos professores, constata-se que o conjunto dos intervenientes atribui ao período probatório impactos significativos no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento organizacional das escolas, nomeadamente, no que respeita ao reforço do trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de gestão e à construção de conhecimento nas áreas da didática e da avaliação de desempenho docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Período probatório. • Indução. • Desenvolvimento profissional. • Supervisão.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
12.	Ensaio	2010	v.18	n.66	p.105-138	<ul style="list-style-type: none"> • Gerson Pastre de Oliveira 	<p>Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line</p>	<p>Este trabalho traz os resultados de uma investigação de caráter qualitativo, apoiada em descrições provenientes de um curso de especialização on-line colaborativo, com ênfase no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. A investigação mostrou que, em decorrência das possibilidades abertas às pessoas pelas tecnologias de informação e comunicação, o processo avaliativo não pode se limitar à lógica do exame, pós-processual e definitivo, mas deve estender-se a todos os momentos, formas, atividades e práticas de um ambiente de curso. Esta abordagem, de caráter multidimensional, é capaz de dar conta do caráter complexo do conhecimento pertinente, levando em consideração as múltiplas possibilidades de interação, os diferentes tempos e espaços de aprender e ensinar, e as interfaces correspondentes, bem como as abordagens interdisciplinares presentes no ambiente colaborativo analisado. As referências teóricas exploraram os conceitos de avaliação e sua prática predominante, além de tratar dos diversos aspectos das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. Com base nestas duas frentes principais, outros conceitos foram contemplados no campo teórico, como complexidade, colaboração, tempo, espaço, interdisciplinaridade, entre outros, o que permitiu à pesquisa basear-se em um arcabouço de idéias a partir das quais as análises foram trazidas à luz, de forma a mostrar as amplas possibilidades da avaliação multidimensional da aprendizagem em ambientes colaborativos on-line, a qual oportuniza o ajuste dos objetivos individuais de estudantes e professores em função de uma estratégia pedagógica que privilegia dialeticamente a construção coletiva do conhecimento e a autonomia. Outro ponto importante demonstrado nesta investigação é a importância das pessoas, acima das tecnologias, e da colaboração entre as pessoas para uma avaliação de todos os momentos, inclusive considerando as trajetórias de cada participante, como sujeito detentor de história pessoal e de conhecimentos advindos de múltiplas fontes, em permanente estado de elaboração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação. • Educação a distância. • Ensino-aprendizagem. • Colaboração. • Cursos on-line. • Avaliação multidimensional.

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ARTIGO			
	Título do PAC	Edição do PAC				Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave
		ano	vol.	núm.	Pág. (inicial-final)				
13.	Proposições	2012	v.21	n.2	p. 207-223	• Laura Noemi Chaluh	Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença	<p>O presente artigo trata da constituição de um grupo de formação composto por professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo. O grupo redefiniu a prática do reforço instituída na escola e assumiu a corresponsabilidade pela aprendizagem dos alunos dessas séries que precisavam de outros tempos para aprender. Esse fato potencializou o empenho conjunto das professoras ao promover um trabalho coletivo para acolher todas as crianças. A dimensão coletiva apareceu quando o grupo, perante os conflitos vividos a partir da prática escolar, tomou consciência deles e definiu objetivos e ações que possibilitaram aos seus alunos aprender. Explicita-se que desenvolver um trabalho coletivo não implica o apagamento das diferenças e considera-se que, com elas, é possível haver coincidência dos objetivos pelos quais os participantes de um grupo trabalham.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • formação de professores; • trabalho coletivo; • escola

APÊNDICE C

Quadro-Síntese de Informações nos aspectos envolvidos em estudos referentes a
Trabalho Docente Coletivo

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Caracterização da Produção Acadêmico-Científica

Aspectos envolvidos em estudos referentes a Trabalho Docente Coletivo

(VrsForm01 - Fe Kerber - 27.jun.14)

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
1.	Forte e Flores (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de departamento e/ou de grupos disciplinares. • Projetos emanados da Administração Central: • Projetos ligados a disciplinas particulares, desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, • Realização de atividades esporádicas de âmbito pedagógico ou de sala de aula. • Conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas • Desenvolvimento de atividades pontuais, 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança organizacional (dinâmica facilitadora e encorajadora). • Estabilidade do corpo docente. • Formações disponibilizadas individuais. • Motivação pessoal e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Horários pouco flexíveis e com poucos tempos em comum • Sobrelotação da escola • Falta de autonomia • Falta de espaços físicos • Imposições emanadas do Ministério da Educação • Excesso de burocracia • Instabilidade legislativa • Falta de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação profissional associada aos bons resultados obtidos e ao fato de resolverem dificuldades e problemas em conjunto com outros colegas. • Reiteram ainda os ganhos pessoais pela interação, pelo trabalho conjunto e pela partilha, através da experiência prática. 	<p>Colaboração: Little (1990) apresenta quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de intensidade da interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito: i. contar histórias e procurar ideias; ii. ajuda e apoio; iii. partilha; iv. trabalho conjunto. Segundo a autora, os três primeiros representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o status quo, não constituindo ameaças</p>

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
		como a comemoração de datas festivas e a elaboração de documentos específicos.		profissional <ul style="list-style-type: none"> • Socialização profissional (individualismo e isolamento) • Desmotivação profissional 		graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas. O quarto tipo é a forma de colaboração mais forte, remetendo para encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional. (LITTLE, 1990, p. 519)

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
2.2	Davis et al (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; • Produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, • Envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; • Elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; • Formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros. 	<p>Formação continuada que vise às perspectivas colaborativas, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grupos de estudos • produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, • envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; • elaboração de projetos pedagógicos 	Não apresenta	Assegura, aos professores, a oportunidade de planejar e/ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.	Não apresenta

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
3.	Lima e Silva (2014)	Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de estudo • Compartilhamento de experiências • Apoio da coordenação da escola • Quadro fixo de professoras na escola 	Não apresenta	Reconhecimento de problemas comuns enfrentados pelos professores e resolução coletiva dos mesmos.	Não apresenta
4.	Mendes, Almeida e Toyoda (2011)	Reuniões de supervisão	Não apresenta	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicas para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. • Quando pessoas 	<p>trabalho colaborativo: é conceituado como: “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (COOK; FRIEND, 1995, p. 2).</p> <p>Consultoria colaborativa é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma</p>

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
					estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente	terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.
5.	Hernandez (2013)	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	O trabalho em equipe permite às pessoas manter grupo de afinidade focada na realização de metas coletivas, negociando problemas adequadamente profissionais e pessoais, respeitando as diferenças, compartilhando a responsabilidade pelas ações do grupo e trabalhar para o	<p>Trabalho em equipe: Trabalho em equipe é uma habilidade social que expressa a capacidade humana de trabalhar cooperativamente com os outros quando necessário.</p>

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
					bem comum.	
6..	Urzêda-Freitas (2013)	Encontros de discussão	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças religiosas • Medo de Hierarquias 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de angústias muito particulares, as quais estão intimamente relacionadas às posturas pedagógicas. 	Não apresenta
7..	Sarti (2009)	Grupos de discussão	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfiança presente nas atitudes dos professores mais experientes com relação aos novatos 	<ul style="list-style-type: none"> • receber uma estagiária-parceira em sala de aula constituiu uma fonte de estímulos, capaz de retirar os professores da monotonia que, em fases mais avançadas da carreira docente, pode marcar as atividades de ensino. 	Não apresenta
8.	Felicio (2011)	Reuniões Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade compartilhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis adequações do projeto • Maior aproximação, conhecimento e valorização das especificidades de cada instituição. • Ampliação de 	Não apresenta

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
					construções conjuntas, com ganhos e benefícios para todos, principalmente os educandos	
9.8	Chaluh (2009)	Grupos de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada que valorize a comunicação e trabalho coletivo • Gestão democrática (participação da comunidade) 	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão coletiva no trabalho das professoras, ao considerar a necessidade de possibilitar um “espaço de linguagem” para que a professora possa falar de sua prática e, no diálogo com suas colegas, perceber que o problema não é só seu, não é individual. 	Não apresenta
10	Reis, Gonçalves e Mesquita (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de Supervisão • Partilha de experiência • Partilha de práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança de gestores na escola • Clima saudável da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência de professores em trabalho em conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão dos professores em relação a sua prática na troca de experiências • Apropriação de novos conhecimentos • Aprofundamento de 	Não apresenta

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
					conhecimentos.	
11	Chaluh (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização de experiências • Leitura e discussão de textos em conjunto. • Reflexão de atividades com os alunos. • Oficinas de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de problemas em comum 	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências entre os professores • Solução para os problemas comuns enfrentados na escola • Reflexão do professor sobre sua prática. 	<p>Coletividade Bakhtin (1999) Uma coletividade está unida por vínculos materiais objetivos quando os membros dessa comunidade assumem a “atividade mental de nós”, o que implica que esses indivíduos têm consciência de suas problemáticas e que, além disso, o lugar social que ocupam determina “que modelo, que metáfora, que forma de enunciação” será possível expressar a partir das experiências compartilhadas.</p>
12	Oliveira (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em chats • Elaboração de avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação e avaliação dos colegas 	Não apresenta	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da autoavaliação seria, entre outras, a de indicar, na percepção do próprio professor, como foi seu progresso 	Não apresenta
13	Camargo e Becker (2012)	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	<p>Cooperação: A cooperação como metodologia se refere à</p>

N	Autores	Atividades características de trabalho docente coletivo	Aspectos que potencializam o trabalho coletivo	Aspectos que dificultam o trabalho coletivo	Resultados positivos decorrentes do desenvolvimento do trabalho coletivo	Aportes conceituais relacionados ao trabalho coletivo
						capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista, colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes (capacidade de assimilação).

APÊNDICE D

Quadro de fontes e instrumentos previstos para responder as questões de pesquisa

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Trabalho Acadêmico de Pesquisa Empírica (TAPE)

Fontes e Instrumentos previstos para responder Questões de Pesquisa

(VrsForm06 - Edu Terrazzan - 27.jun.12)

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE TRABALHO				
Título		O trabalho coletivo entre professores no processo de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.		
Autor Principal		Fernanda Kerber		
Co-Autores (ou Orientador)		Eduardo T		
Vinculo institucional Autor Principal	IES	Nome da IES	Universidade Federal de Santa Maria	
		Unidade	CE	
		Curso/Programa	PPGE 944	
	EEB	Nome da EEB	---	
Rede Escolar		---		
Vinculo Gepi IE Autor Principal	Núcleo		N1	
	Subgrupo		PREM	
	Projeto	Título		IEPAM
		Fonte de Financiamento		OBEDUC
	Bolsa	Nível		Mestrado
		Natureza		Pesquisa
		Tipo/Modalidade		---
Fonte de Financiamento do Projeto			CAPES	

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE TRABALHO				
Modalidade Do Trabalho	Relatório de Pesquisa Individual	Nível de Abrangência e Aprofundamento	Monografia	[] Trabalho de Conclusão de Curso(Curso xxxxxx) [] Monografia de Especialização [] Monografia de Estudante de Graduação(Curso xxxxxx) [] Monografia de Professor de Educação Básica
			Dissertação	[X] Dissertação de Mestrado (PPG 994)
			Tese	[] Tese de Doutorado (PPG xxxxxx)
	Trabalho para EAC	EAC (Especificação)	Nome	---
			Edição	---
			Promoção (Entidade /Instituição)	---
			Período	---
			Local	---
	Artigo para PAC	PAC (Especificação)	Cidade, Estado, País	---
			Título	---
			Responsab. (Entidade /Instituição)	---
			Cidade, Estado, País	---

ELEMENTOS BÁSICOS DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	
Temática geral	Políticas Educacionais e suas incidências em Escolas Públicas de Educação Básica
Temática específica	Reestruturação do Ensino Médio nas Redes Escolares Públicas (Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS)
Foco	Práticas coletivas entre professores de Ensino Médio no processo de reestruturação curricular do Ensino Médio/RS
Objetivo	Compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes a trabalho coletivo durante as interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio
Problema de Pesquisa	Em que medida as práticas docentes, desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, apresentam características próprias de trabalho coletivo?

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA		
		SUJEITO		
		Suj.1 PSI	Suj.2 PDD	Suj.3 CP
N.	ENUNCIADO	E1	E2	E1
5.	Como se caracterizam as demandas que têm sido apresentadas por professores de SI aos seus colegas e às Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para o desenvolvimento de projetos escolares com seus alunos?	X	X	X
6.	Que atividades principais caracterizam as práticas docentes realizadas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	X	X	--
7.	Que fatores costumam estar envolvidos nas práticas docentes desenvolvidas nas interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	X	X	X
8.	Que desafios e dificuldades têm sido enfrentados por membros das Coordenações Pedagógicas, em suas respectivas unidades escolares, para a promoção do trabalho coletivo entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio?	---	---	X

QUADRO AUXILIAR PARA TIPOS DE FONTES E INSTRUMENTOS

Tipo de Fonte		Tipo de Instrumento		Universo Potencial	Amostra
SIGLA	ESPECIFICAÇÃO	SIGLA	ESPECIFICAÇÃO		
Suj.1	Professores de SI do Ensino Médio	PSI	Entrevista estruturada	---	09
Suj.2	Professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio	PDD	Entrevista estruturada	---	09
Suj.3	Membros da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio	CP	Entrevista estruturada	---	09

APÊNDICE E

Quadro-Síntese de Informações de Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino
Médio situadas em Santa Maria

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

**Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do RS - 8ª
CRE¹²**

(Vrs04 - Luciana - 18.mar.13)

DIGITAÇÃO/PREENCHIMENTO					
Versão	Responsável	Data	Observação1	Observação2	Observação3
02	ELEN	05.jun.14	---	---	---

N	ESCOLA				DIRETOR(A)			COORD. PEDAGÓGICA	OBS.
	Nome	Endereço	Contato		Nome	Contato		Nome	
			Fone	E-mail		Fone	Email		
1.	Colégio Estadual Manoel Ribas	Praça: Eduardo Trevisan, 85 Centro 97050-150 Santa Maria RS	• 3221-3105	• colegiomaneco@gmail.com	Tarcisio Ceolin	• 9112-6650 • 3028-9932	• tarcisioceolin@ceolin.net	• Sônia Weber	---
2.	Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	Rua Fontoura Ilha, 240 Vila Nova 97090-320 Santa Maria RS	• 3221-7122	• romulozanchi@gmail.com	Isa Cristina Pereira	• 9197-9819 • 3225-5641	• isacristinapereira@yahoo.com.br	• Marilaine Köhler de Oliveira Borin	---
3.	Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso	COHAB Fernando Ferrari Camobi 97100-000 Santa Maria RS	• 3226-1727	• colednamaycardoso@gmail.com	Glandia Maria Possebon	• 8133-3741 • 3286-4962	• xandipossebon@hotmail.com	• Elisane Scapin Cargnin	---
4.	Colégio Estadual Tancredo Neves	R. Armin Schwarz, s/nº COHAB Tancredo Neves 97030-020 Santa Maria RS	• 3212-9619	• coltneves@gmail.com	Antonio Carlos Barbo Silva	• ---	• Assisense2012@hotmail.com	• ---	---
5.	Colégio Estadual Coronel Pilar	R. Pinto Bandeira, 225 Bairro Dores 97050-610 Santa Maria RS	• 3221-2140	• coronelpilar@gmail.com	Deisi Beatriz Matte Correa	• 9979-7311 • 3304-1349	• deise.matte@hotmail.com	• Sirlei das Graças Pigatto Schneider	---
6.	Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda	Av. Dr. Paulo Devanier Lauda, 851 COHAB Tancredo Neves Santa Maria RS	• 3214-2850	• esclauda@yahoo.com.br	Jeanine Bastos Bergenthal	• 8411-1730 • 3323-3966	• bergenthalj@hotmail.com	• Maria Zeili de Oliveira Farjardini	---
7.	Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi	R. Dr. Paulo da Silva e Souza, s/nº Jucelino Kubistchek 97035-250 Santa Maria RS	• 3212-1144	• Augustoruschi08cre@educacao.rs.gov.br	Danclar Jesus Rossato	• 9964-7192 • 30284824	• danclarossato@gmail.com	• Sonia Marli Righi Aita	---

¹² Foram excluídas dessa listagem as escolas estaduais que não possuem ensino médio

N	ESCOLA				DIRETOR(A)			COORD. PEDAGÓGICA	OBS.
	Nome	Endereço	Contato		Nome	Contato		Nome	
			Fone	E-mail		Fone	Email		
8.	Escola Estadual de Educação Básica Cícero Barreto	R. Serafim Valandro, 385 Centro 97010-480 Santa Maria RS	• 3221-4560	• escolacicerobarreto@gmail.com	Tania Regina Oliveira	• 9999-5344 • 3221-3417	• Tro.oliveira@brturbo.com.br	• ---	---
9.	Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão	R. Heitor Campos, 495 Medianeira 97060-290 Santa Maria RS	• 3222-8311	• escolaotao@bol.com.br	Maria Gorete Betanza da Silva	• 9176-2981	• mariabellaguarda@hotmail.com	• Cristina Mara Rezer	---
10.	Escola Estadual de Educação Básica Profa. Margarida Lopes	R. Gonçalves Ledo, 565 Camobi 97110-320 Santa Maria RS	• 3226-1536	• eebmargarida@yahoo.com.br	Jorge Luiz Brandli Fernan	• 9951-4391	• Capihand66@gmail.com	• Loane Senger	---
11.	Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de A. Castelo Branco	R. Capitão Vasco da Cunha, 1390 Jucelino Kubistchek 97030-110 Santa Maria RS	• 31213098	• e.castelobranco@gmail.com	Ana Lucia dos Santos	• 9139-9451 • 3219-3312	• Als0109@yahoo.com.br	• Cleonice M. Bernardes	---
12.	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha	R. Conde de Porto Alegre, 795 Centro 97050-110 Santa Maria RS	• 3222-8171	• Mariarocho08cre@educacao.rs.gov.br	Cleunice Dornelles Fialho	• 8116-9292 • 3304-1905	• cleudorfi@gmail.com	• Ana Lúcia Dória	---
13.	Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	R. Appel, 805 Centro 97015-030 Santa Maria RS	• 3222-4311	• eeemcilonrosa@ig.com.br	Leonardo Kurtz Gonçalves	• 9614-3176	• leokurtzg@yahoo.com.br	• ---	---
14.	Escola Estadual de Ensino Médio Naura Teixeira Pinheiro	R. João Francisco, 15 São José 97095-410 Santa Maria RS	• 3226-5733	• naurateixeira@gmail.com	Jacqueline G. Severo Ribeiro	• 9969-1747	• Jacque_severo@hotmail.com	• Jacqueline Severo	---
15.	Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel	R. Rio Branco, s/nº Arroio do Só 97165-000 Santa Maria RS	• 3228-4070	• epizabel@gmail.com	Neuza Sirlei dos Santos Ortiz	• 9959-4024	• Neuza_ortiz@hotmail.com	• Maria Eulália Mancio	---
16.	Escola de Ensino Médio Dr. Walter Jobim	R. Viscnde Ferreira Pinto, 240 Itararé 97045-510 Santa Maria RS	• 3222-4123	• escolawjobim@hotmail.com	Ana Paula Maciel de Azevedo	• 9156-6424	• Azevedo_anapaula@hotmail.com	• ---	---
17.	Escola Básica Estadual Érico Veríssimo	R. Cassemiro de Abreu, 18 Perpétuo Socorro 97045-120 Santa Maria RS	• 3223-0191	• escolaericoverissimosm@yahoo.com	Gislaine Goersch Andrades	• 9915-5330	• Gisa_andrades@yahoo.com.br	• Rosane Maria Gavioli Grassi	---

N	ESCOLA				DIRETOR(A)			COORD. PEDAGÓGICA	OBS.
	Nome	Endereço	Contato		Nome	Contato		Nome	
			Fone	E-mail		Fone	Email		
18.	Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo	R. Olga Parcianello, s/nº Vila Lorenzi 97015-123 Santa Maria RS	• 3223-3566	• i.e.pradoveppo@gmail.com	Maria Regina Caetano Soares	• 9972-4782	• emoutraspalavras@yahoo.com.br	• Maria Regina Caetano Soares	---
19.	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	R. Conde de Porto Alegre, 655 Centro 97015-110 Santa Maria RS	• 3223-0407	• Olavobilac08cre@educaçõs.gov.br	Meri Musa Nogueira	• 9974-1718 • 3304-1223	• musanogueira@gmail.com	• Ivany Maria Aita Eggres	---
20.	Instituto Estadual Padre Caetano	Av. Mauricio Sirotsky, 442 Patronato 97020-440 Santa Maria RS	• 3222-7646	• iepc.padrecaetano@bol.com.br	Nadia Goulart de Oliveira	• 9918-5991 • 3307-2086	• ngoulart@bol.com.br	• Rosicler Vieira Badinelli	---
21.	Escola Estadual de Educação Básica Especial Dr Reinaldo Fernando Coser	R. Valdemar Coimbra, s/n Vila Lorenzi Santa Maria RS	• 3211-4774	• Esc.reinaldocoser@bol.com.br	Jeferson de Oliveira Miranda	• 9959-7805 (mensagens)	• Jefmirand66@hotmail.com	• Adelina Fatima L. Monteiro Tavares	---
22.	Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta	Av. Secundária, s/n Santa Maria RS	• 3213-2355	• Santamarta.escola@yahoo.com.br	Artemio Aosani	• 9101-1104 • 3213-2355	• artemioasoni@yahoo.com.br	• ---	---
23.	Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antonio Reis	R. Tenente Elpidio Barbosa, 100 Salgado Filho Santa Maria RS	• 3222-4990	• Emdomantonioreis08cre@educacao.rs.gov	Maria Eneida Alves Santos	• 9936-3417 • 3221-9436	• mariaeas@bol.com.br	• ---	---

APÊNDICE F

Roteiro para Realização de entrevista com membros das Coordenações Pedagógicas das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenador Pedagógico ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Escola	
Local da entrevista	
Data	
Dia da Semana	
Hora de Início	
Hora de Término	

Entrevistado(a)	
Nome	Código
Email	
Formação inicial	
Tempo de atuação na escola	
Regimento de trabalho	
() Concurso	Carga Horária
() Contrato temporário	Carga Horária
Disciplina	
Disciplina	

Bloco 1: Organização de espaços de planejamento para o SI

1. Antes da implementação da proposta em sua escola, havia algum trabalho sendo desenvolvido por professores de diferentes áreas do conhecimento?
2. Que papel era desenvolvido pela Coordenação Pedagógica neste trabalho?
3. Que espaços são reservados aos professores para o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI?
4. Que locais e períodos são reservados para o planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI?
5. Que professores participam do planejamento de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SI?
6. Que ações são desenvolvidas, por você, na condição de Coordenador Pedagógico, para propiciar um trabalho entre professores de SI e os demais professores?
7. Que suportes teóricos, você oferece para promover o trabalho entre os professores da escola?

Bloco 2: Demandas enfrentadas pela Coordenação Pedagógica

8. Que dificuldades, você da Coordenação Pedagógica, tem para organizar os espaços coletivos de planejamento entre professores de SI e os demais professores?
9. Que tempos são usados para a organização desses espaços coletivos de planejamento entre professores de SI e os demais professores?
10. Que principais dificuldades aparecem nos espaços de realização de planejamento e desenvolvimento no trabalho coletivo dos professores?

Bloco 3: Avaliação do Trabalho Docente Coletivo

11. Como tem visto o trabalho coletivo dos professores de SI com os demais professores? (Qual o grau de envolvimento dos professores de SI? Qual o grau de envolvimento dos demais professores?)

12. A partir da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola, que mudanças ocorreram/estão ocorrendo na interação entre os professores?
13. Que avaliação você faz do trabalho realizado pela coordenação pedagógica de sua escola com os professores de SI e os demais professores do EM? O que seria necessário, em sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior para a realização do trabalho escolar entre professores?

APÊNDICE G

Roteiro para realização de entrevista com professores responsáveis por Seminário Integrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor Seminário Integrado ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Escola
Local da entrevista
Data
Dia da Semana
Hora de Início
Hora de Término

Entrevistado (a)	
Nome	Código
Email	
Formação inicial	
Tempo de atuação na escola	
Regimento de trabalho	
<input type="checkbox"/> Concurso	Carga Horária
<input type="checkbox"/> Contrato temporário	Carga Horária
Disciplina	
Disciplina	

Bloco 1: Atividades desenvolvidas em SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

- Que principais atividades didáticas você costuma desenvolver em suas aulas de Seminário Integrado?
- Como você organiza as atividades que serão desenvolvidas em Seminário Integrado? (preparação de atividades e realização de atividades)
- Que problemas principais você enfrenta para preparar essas atividades?

Bloco 2: Demandas de professores de SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

- Anteriormente ao processo de implementação da proposta, você costumava realizar algum tipo de atividade com outro professor? (que professor? Que tipo de atividade? Por iniciativa própria ou da escola?)
- No planejamento e no desenvolvimento de suas atividades para o Seminário Integrado, em que atividades você costuma solicitar auxílio da coordenação pedagógica da escola?
- No planejamento e no desenvolvimento de suas atividades para o Seminário Integrado, em que atividades você costuma solicitar auxílio para seus colegas do EM?
- Com quais colegas você costuma se reunir para planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas? (área, aproximação)
- Em que momentos e espaços você costuma se reunir com seus colegas para planejar as atividades didáticas?
- Que motivações levaram você a realizar atividades didáticas com os seus colegas?
- De que formas os professores das demais disciplinas costumam oferecer auxílio para a preparação de atividades de SI? (espontaneamente ou por decisão da coordenação pedagógica?)

Bloco 3 Avaliação do trabalho docente na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

- Que aspectos você considera que foram positivos no trabalho realizado com seus colegas das demais disciplinas do EM?
- Que aspectos você considera que foram negativos no trabalho realizado com seus colegas das demais disciplinas do EM ou com outros professores de SI?
- Para você, que fatores/aspectos prejudicam ou impossibilitam a realização do trabalho com os professores do EM?
- Que avaliação você faz do trabalho realizado por você com os demais professores de sua escola?
- O que seria necessário, em sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior para a realização de um trabalho com seus colegas?
- Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

APÊNDICE H

Roteiro de entrevista com professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professores de Ensino Médio ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Escola
Local da entrevista
Data
Dia da Semana
Hora de Início
Hora de Término

Entrevistado (a)	
Nome	Código
Email	
Formação inicial	
Tempo de atuação na escola	
Regimento de trabalho	
<input type="checkbox"/> Concurso	Carga Horária
<input type="checkbox"/> Contrato temporário	Carga Horária
Disciplina	
Disciplina	

Bloco 1: Atividades conjuntas desenvolvidas por professores do Ensino Médio

1. Que atividades você costuma realizar ou já realizou com outros colegas para o planejamento e a realização de atividades didáticas coletivas? (cite exemplos)
2. Você poderia descrever como costumava se desenvolver essas atividades didáticas? (Quem se envolveu com o planejamento? Quem implementou essas atividades? Como os resultados foram avaliados?)
3. Com quais colegas você costuma se reunir para planejamento e realização de atividades didáticas coletivas? (área, aproximação)
4. Que motivações levaram você a realizar atividades didáticas com os seus colegas?
5. Em que momentos e espaços você costuma se reunir com seus colegas para planejar atividades didáticas coletivas?
6. Que aspectos você considera que foram positivos no trabalho realizado com seus colegas?
7. Que aspectos você considera que foram negativos no trabalho realizado com seus colegas?

Bloco 2: Demandas de professores de SI na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

8. Você já se envolveu em alguma atividade de planejamento com professores de SI? (citar exemplos, quais são os professores?)
9. Quais foram as motivações que levaram você a realizar atividades com os professores de SI? (Auxílio solicitado por professores de SI ou decorridos de forma espontânea?)
10. Em que momentos e espaços você costuma se reunir com professores de SI no planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas?
11. Quais são as principais demandas que o professor de SI costuma solicitar para você, no planejamento e no desenvolvimento de atividades de SI?

Bloco 3 Avaliação do trabalho docente na implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

12. Para você, que fatores/aspectos prejudicam ou impossibilitam a realização do trabalho com seus colegas de SI? E com os demais professores do EM?

13. Que avaliação você faz do trabalho realizado por você com os professores de SI na sua escola? O que seria necessário, em sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior para a realização de um trabalho em conjunto com seus colegas?
14. Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

APÊNDICE I

Sistematização das questões referentes à entrevista com Coordenadores
Pedagógicos do Ensino Médio

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>CP01</p> <p>F: Primeira questão. Antes da proposta do EM Politécnico, a escola já havia realizado algum trabalho em conjunto entre os professores?</p> <p>A: Bem, o trabalho que já havia na escola com o objetivo de integração, tanto do trabalho pedagógico, quanto dos professores, ele se mantinha na dimensão da participação e construção coletiva de projetos.</p> <p>Então, alguns projetos já abrangiam várias áreas, portanto vários professores e as ações eram integradas. Mas eram algumas ações. Mas já havia esse exercício de trabalho pedagógico integrado.</p> <p>F: Como a escola está organizada em termos de espaço de reuniões para planejamento do EM do Politecnico?</p> <p>A: Bem, a organização do tempo do professor na escola, ele vai estar direcionado do regime de trabalho deste professor. Então alguns professores, eles não, estão assim, ocupando o dia a dia apenas nessa escola, Coronel Pilar.</p> <p>Eles ocupam o tempo, o regime de trabalho deles muitas vezes em mais de uma escola. Portanto ha algumas coincidências nos horários dos professores.</p> <p>E a escola como no cronograma de ação geral da escola, ela define um horário conforme, também as recomendações da 8ª CRE, para um dia da semana, no final de um turno da tarde, início de um turno à noite. Então, nessas reuniões, que nós chamamos de horário das reuniões pedagógicas, ha o encontro dos professores.</p> <p>Existem também assim, os professores de forma espontânea, se organizam para discussão de algumas ações que eles estejam desenvolvendo de forma integrada.</p> <p>E ainda, nós já organizamos um cronograma de reuniões por área do conhecimento. Então dessa forma, eles trabalham de forma mais, assim,</p>	<p>Antes da implementação da proposta havia projetos coletivos na escola</p> <p>Havia um exercício de trabalho integrado que abrangia algumas áreas do conhecimento.</p> <p>Justificativa sobre a dificuldade de reunir os professores</p> <p>Os professores trabalham em mais de uma escola, o que impossibilita reunir muitas vezes os professores.</p> <p>Reuniões em um período por semana para planejamento.</p> <p>Alguns professores se reúnem de forma espontânea para discussão de atividades desenvolvidas.</p> <p>Reuniões por áreas do conhecimento</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>aproximada.</p> <p>Disponibilizamos três espaços assim, né, no espaço das reuniões pedagógicas que é semanal, no espaço de reuniões por área que nós organizamos um cronograma e no espaço espontâneo dos professores se aproximam para trocar ideias.</p> <p>F: Quais são as ações da CP para propiciar o trabalho entre professores de SI e os demais professores?</p> <p>A: Desde o momento de implantação dessa proposta né, do EM Politécnico, nós primeiro trabalhamos com a fundamentação teórica né, onde os professores se envolveram com leitura e discussão daquele subsidio fornecidos pela SEDUC.</p> <p>Aí depois nós fizemos reuniões agregando apenas os professores de SI, os regentes e depois, dos professores regentes de SI com os demais professores das diversas áreas do conhecimento. Foi assim, e aí ocorreu o planejamento, desenvolvimento das atividades e a avaliação das atividades propostas de forma integrada.</p> <p>Nas reuniões, hoje né, nós fizemos encontros com os professores de SI, nós fizemos também, em função do PACTO, eles também estão trabalhando em determinados momentos, socializando as ações que eles têm desenvolvido no SI.</p> <p>E, ainda, nós temos ao longo do primeiro ano, do segundo ano e do terceiro ano, do quarto ano da implementação da proposta do EM politécnico, um momento em que os professores do SI montam uma apresentação desses trabalhos e essa apresentação dos trabalhos é num formato de cronograma, acompanhado pela CP e também pela equipe diretiva.</p> <p>E aí, vão estar envolvidos nessa apresentação, não só os professores de SI, mas também os alunos e os professores das diversas áreas do conhecimento que estiveram envolvidos no planejamento e desenvolvimento das ações e na avaliação das ações.</p> <p>E mesmo com alguns professores que não estivessem diretamente envolvidos no</p>	<p>Tres espaços para encontro de professores para planejamento: 1)Reunioes pedagógicas; 2) Encontros espontâneos entre professores; 3)Reuniões por área do conhecimento.</p> <p>A CP dá suporte teórico para os professores (leitura e discussão)</p> <p>Reuniões com professores de SI e demais professores para planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas de forma integrada.</p> <p>Os professores de SI socializam suas atividades nas reuniões do PACTO.</p> <p>Os professores de SI montam apresentação de trabalhos acompanhados pela CP.</p> <p>Professores de SI, professores das demais disciplinas e alunos do EM estão envolvidos nessa apresentação.</p> <p>Os professores que não estão envolvidos, tão diretamente,</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>planejamento e no desenvolvimento, eles acompanham as apresentações até a hora que eles estejam, assim, reconhecendo, conhecendo, valorizando o trabalho que é feito no SI.</p> <p>E até também, como uma experiência nova, porque a cada ano nós, em razão do regime do trabalho do professor, como já havia falado, ha uma alteração do professor regente do professor de SI. Então, nós não temos assim, uma sequencia, por exemplo, primeiro ano trabalharam um grupo de professores na disciplina de SI, no segundo ano vão mudar, seguramente, e no próximo ano também.</p> <p>Então, o que a CP intervém? Organizando espaços, nós também organizamos uma proposta, assim mínima, que foram construídas também com professores de SI, que não havia receita quando eles implementaram né, então eles organizaram alguns eixos a serem desenvolvidos no 1º, no 2º e no 3º ano do EM. E aí nós também trabalhamos com essa parte.</p> <p>F: Quais são as maiores dificuldade da CP para organizar esses espaços de encontro entre professores de SI e os demais professores do EM?</p> <p>A: A grande questão, como eu disse, é a organização do tempo do professor na escola e</p> <p>também essa questão legal funcional em que os professores não dispõem de todo o tempo necessário na escola, porque a maior parte deles trabalha 40 horas né, regime de 40 horas, que varia de turno, uma parte desse regime de trabalho num turno e a outra parcela em outro turno,</p> <p>ou tem o seu regime de trabalho dividido em mais de uma escola. Isso é uma grande dificuldade de concentrar, aglutinar boa parte dos professores.</p> <p>Também percebo que, nem todos os professores tem, isso é uma deficiência da formação inicial, eles não têm construído essa capacidade e, portanto, habilidade para trabalhar de forma integrada.</p> <p>Também ha uma deficiência no entendimento do que é o trabalho baseado na</p>	<p>com as atividades acompanham as apresentações realizadas.</p> <p>Preocupação em relação à troca do professor de SI a cada ano.</p> <p>A CP organiza espaços de encontros entre professores de SI e os demais professores do EM. Organização, em conjunto com professores de SI, de eixos a serem desenvolvidos no EM.</p> <p>Dificuldade na organização do tempo do professor</p> <p>Dificuldade no regime de trabalho de 40 horas, variando os turnos.</p> <p>Regime de trabalho em mais de uma escola</p> <p>Não há uma formação inicial adequado aos professores para trabalhar de forma integrada</p> <p>Os professores não tem entendimento do que é</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>interdisciplinaridade, na contextualização. Os professores também não tem totalmente construído e isso no meu entender é um exercício em construção.</p> <p>Eles estão vivenciando isso, o formato também, no meu entender, muitas vezes ele é muito teórico e muitas vezes não atinge uma prática mais efetiva e</p> <p>na verdade algumas resistências né, tanto dos professores, até mesmo dos alunos. Então ha uma certa resistência, enquanto a isso. Então nós tentamos superar tudo isso, mas é assim que nós tentamos disponibilizar.</p> <p>As demandas são essas: o regime de trabalhar do professor né, que é difícil de promover uma aproximação, a questão de resistência de alguma concepções e também no entendimento de algumas habilidades, capacidades o professor não tem construído pra que dê conta de um trabalho integrado.</p> <p>F: Como a CP tem visto o trabalho coletivo entre os professores de SI e os demais professores do EM?</p> <p>A: Eu percebo que por mais orientação, por mais incentivo que CP possa promover para que esse trabalho seja integrado, como disse, ainda existe muita resistência e especialmente do tempo do professor na escola.</p> <p>O ideal seria que tivesse um grupo de professores que fosse, um quadro fixo de professores, que daí eles trabalhariam de uma forma, onde eles pudessem se organizar também para isso.</p> <p>Então eu vejo que os professores de SI eles fazem muito né, dentro dessa disponibilidade de horário, de espaço pra interlocução, eu vejo que eles fazem bastante.</p> <p>F: Quais são as principais dificuldades que os professores manifestam para o planejamento e desenvolvimento dessas atividades?</p> <p>A: Eles também afirmam e admitem que essa questão do tempo, onde eles não conseguem espaço de interlocução com os demais professores.</p>	<p>interdisciplinariedade e contextualização.</p> <p>Acredita que o formato é muito teórico e não atinge uma pratica efetiva.</p> <p>Resistencia dos professores e dos alunos em trabalhar coletivamente.</p> <p>Resume as demandas: 1) Regime de trabalho do professor; 2) Resistencia no entendimento de concepções de um trabalho integrado.</p> <p>Apesar do incentivo da CP para que ocorra um trabalho integrado entre professores ainda há muita resistência.</p> <p>Sugere que tivesse um quadro fixo de professores para uma melhor organização.</p> <p>O professor de SI se esforça muito para dar conta dessa disciplina.</p> <p>Os professores reclamam de falta de tempo para se reunir com seus colegas.</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>E também, ao meu entender, como a formação inicial dos professores é uma formação disciplinar, o que acontece, no meu entender, para que isso possa ser efetivo, eles deverão ter construído neles algumas habilidades importantes, que na verdade o domínio de suas estruturas conceituais metodológicas da sua área, e outra é a capacidade de fazer as conexões.</p> <p>Então, ao meu entender, eles mesmo admitem que eles não conseguem ter toda essas competências construídas para que o trabalho seja realmente articulado.</p> <p>Mas, eu como eu digo, eles buscam um ponto que eu acho forte, que eles conseguem captar o interesse dos alunos nas escolhas de temáticas (inaudível).ocorra naturalmente o envolvimento dos alunos, porque eles mesmo percebem se há imposição do trabalho com determinados temas, os alunos não se envolvem. Os alunos também tem um pouco de resistência porque, eles manifestam que os alunos, eles não estão acostumados a trabalhar com uma disciplina, como eu diria, num perfil mais dinâmico no formato de trabalhar com as práticas sociais.</p> <p>Então, os alunos ainda estão, também muito, assim formatados naquele entendimento e compreensão de que as disciplinas são aquelas específicas que eles conhecem. E que, os conteúdos são bem pontuados. Muitas vezes eles reclamam que, os alunos, os professores comentam, e eu concordo com eles, os alunos reclamam que querem muita teoria, vamos dizer entre aspas, e pouca ação e muitas vezes quando tem muita ação eles não conseguem se organizar, porque daí o professor tem que organizá-los e eles não conseguem lidar com isso ai, os alunos. Isso os professores tem dificuldade.</p> <p>Outra dificuldade que os professores manifestam, é uma dificuldade geral, que os alunos não conseguem ler de forma produtiva e não escrevem de forma produtiva. Então a leitura e a escrita, ou a produção textual, ela na verdade é importante para todas as áreas. Então, ha um momento no SI em que os alunos tem que desenvolver isto. Então tem alguns professores que agora estão mudando o trabalho. Eles disseram que tão iniciando o trabalho com leitura, que é, no meu entender, um requisito importante no desenvolvimento das ações e a concepção dos objetivos da disciplina de SI. Então essa é outra questão que eles manifestam assim, que é uma limitação dos alunos.</p>	<p>Deficiencia na formação inicial dos professores, que é disciplinar.</p> <p>Os professores admitem falta de competência para trabalhar de forma articuladas.</p> <p>Resistencia dos alunos com o SI, pois não conseguem trabalhar de forma dinâmica.</p> <p>Os alunos ainda estão formatos para o formato de disciplinas.</p> <p>Dificuldade dos alunos em ler e escrever.</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>F: A partir da implementação da proposta do EM, que mudanças você está vendo na escola, em relação ao trabalho dos professores?</p> <p>A: Eu percebo que alguns aspectos assim, e no meu entender, o exercício do trabalho integrado é um ponto importante.</p> <p>Porque os professores conseguem se desprender, se desamarrar das suas áreas, estão tentando, de forma muito proativa construir projetos integrados. Isso, no meu entender, é um ponto eu acho que...é um exercício.</p> <p>Eles não dão conta totalmente porque não tem receita né, de um trabalho integrado, não existe receita. E eles não tem formação inicial, mas acho que a formação continuada é um exercício.</p> <p>Mas no meu entender, que eu acho que é um ponto frágil, que no meu entender eles também não fortaleceu a qualidade do ensino, foi a questão do sistema de avaliação.</p> <p>Não que nós estivéssemos muito ligados a uma avaliação mais pontual, só que esse formato de avaliar, no meu entender, com muitas possibilidades aos alunos,</p> <p>ele não provoca o autoconhecimento no sentido de ele estar percebendo seu próprio desempenho. Eu acho que não ha maturidade ainda para o aluno verificar isso. Então no meu entender, é uma fragilidade muito forte que essa proposta trouxe para o ensino. E nós percebemos que ha necessidade do aluno se ver, ha necessidade do professor ver o desempenho dos alunos, e eu acho que não ha tempo pra ele se ver de uma maneira consciente.</p> <p>O aluno está assim, com as múltiplas possibilidades que são postas, o que tá acontecendo, o aluno ele não está entendendo que ele tem que ter um limite, ou ele sabe ou ele não sabe. Então essas coisas do meu entender deverão ser avaliadas na proposta.</p> <p>Mas como no Brasil não se avalia a implantação de propostas múltiplas, que eu discordo também, que o Brasil ele joga muitas propostas para serem</p>	<p>Aponta o trabalho integrado entre os professores como um ponto importante.</p> <p>Os professores conseguem sair de suas áreas e construir projetos integrados.</p> <p>Ressalta que é um exercício, porque não há uma receita para o trabalho integrado. Acredita que a formação continuada seja uma forma de auxilio</p> <p>Crítica ao sistema de avaliação.</p> <p>Acredita que o formato atual dá muitas possibilidades aos alunos.</p> <p>O aluno não percebe o seu desempenho pelos pareceres.</p> <p>Crítica as grandes possibilidades que esse sistema de avaliação dá ao aluno.</p> <p>Crítica à proposta, pois não avalia sua implantação.</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>implementadas, não avalia, e os professores aceitam também, não se manifestam, não argumentam, e isso também tem levado a escola brasileira como um bando de simulações, de...quando faz essas propostas piloto. O Brasil é sempre assim, recebe tudo, não avalia e toca tudo pro desmanche e faz de novo. Então isso é meio complicado, além do que, tem muito por trás dessa proposta, muito desse viés político partidário, que no meu entender, sempre tem objetivado muito mais número do que qualidade efetiva de ensino. E acho que não percebo tanta contribuição para a qualidade do ensino no Brasil.</p> <p>F: Que avaliação você faz do trabalho da CP com os professores de SI e os demais professores e o que seria necessário, na sua opinião, para que houvesse uma eficácia maior do trabalho coletivo dos professores?</p> <p>A: Assim, na CP, especialmente no EM, quem trabalha comigo é a professora Ana e eu, a professora Ana coordena o PACTO do EM, representa a escola e coordena na escola. Nós duas trocamos muito as ideias, planejamos juntas, agimos juntas. Ela coordena totalmente toda parte do PACTO, eu coordeno várias ações do EM.</p> <p>Eu acho que, a tarefa ficou bem maior para a CP, porque nós temos que trabalhar com vários aspectos, nós temos que trabalhar com a questão da fundamentação teórico aos professores.</p> <p>Nós temos que fazer um planejamento das ações da escola, nós temos que acompanhar, nós temos que dar conta das recomendações e das orientações legais, nós temos que dar conta de orientações, desde a implantação até hoje, não são tão firmes. Houveram algumas orientações que foram, assim tipo, mantidas no primeiro momento, desfeitas e partiram para outras orientações.</p> <p>Não houve firmeza da implantação da proposta pelo sistema de ensino. Então isso nos causou muitas questões, muito movimento entre a coordenação, internamente, e a coordenação e o grupo de professores. Então isso foi uma questão importante.</p> <p>Então acho que o papel da CP é bem mais ampliado nessa proposta, a coordenação tem que estar muito organizada, acompanhando bem ligada, acompanhando muito, todo esse trabalho dos professores, até que não só pra redimensionar, até para alterar de forma, as vezes incisiva.</p>	<p>Os professores aceitam, sem questionamento.</p> <p>Aumento da carga de trabalho da CP, pois passou a trabalhar com os professores a fundamentação teórica.</p> <p>Tarefas da CP: planejamento e acompanhamento das ações na escola, cumprimento das orientações oficiais</p> <p>A proposta gerou muitas dúvidas para a CP.</p> <p>Ampliação do trabalho da CP para acompanhar o trabalho dos professores.</p>

TRANSCRIÇÃO	SINTESE
<p>Não adianta os professores, nem a coordenação, nem a direção desejar que haja um trabalho de aproximação de professores, se na verdade não ha uma coerência e uma conexão com as determinações de organização de tempo do professor pelo sistema de ensino. O sistema de ensino tem que garantir os espaços de reuniões dos professores, tem que entender, tem que ter uma concepção efetiva, ativa de que o professor tem que se reunir na escola, e tem que ser resgatado esse tempo na escola.</p> <p>Porque as determinações legais, especialmente dessas ultimas gestões, elas tem efetivado a autonomia da escola, mas não existe autonomia da escola. Então, isso...são as incoerências nas politicas publicas voltadas para a educação. Deveria haver coerência no sentido da implementação de determinadas propostas, garantir uma base legal, uma base de gestão para que isso possa ocorrer para a escola.</p> <p>O grande problema é esse. Se houvesse um trabalho... os professores pudessem sentar regularmente e tivesse trabalhando numa escola, com esse tempo bem organizado e amparado como se isso fosse realmente valorizado pelo sistema de ensino, então eu acho que isso aí seria....</p> <p>no meu entender, o trabalho integrado depende de dois aspectos: de que os envolvidos estejam dotados de habilidades básicas para trabalhar de forma integrada, e hoje as pessoas não tem, e isso é muito difícil e segundo, que elas tivessem tempo para encontro. Tempo para encontro vai dizer tudo, porque o tempo do encontro vai envolver o planejamento, desenvolvimento, a avaliação o redimensionamento das ações e aí tudo acontece. Se não ha encontro, não tem como. Mas isso tem que ser compreendido pelos gestores do sistema de ensino.</p>	<p>Menciona que os sistemas tem que garantir espaços de reuniões, senão não adianta a CP se esforçar para aproximar os professores.</p> <p>Afirma que a escola tem uma autonomia “falsa”, pois não há coerência na organização do trabalho e as politicas publicas.</p> <p>Acredita que se os professores se encontrassem regulamente e em uma mesma escola facilitaria o trabalho integrado.</p> <p>O trabalho integrado depende que os professores tenham competência para trabalhar no coletivo e tempo para se reunir.</p>

APÊNDICE J

Sistematização das questões referentes à entrevista com professores de SI do
Ensino Médio

Transcrição	Codificação
<p>F: Que atividades didáticas você costuma desenvolver nas aulas de SI?</p> <p>S: Como a gente trabalha junto com as áreas, então não é assim, o SI separado das áreas.</p> <p>Então a gente tem o planejamento pedagógico da escola, lá no início do ano e a gente divide por módulos.</p> <p>Então, por exemplo, nesse primeiro trimestre a gente tá trabalhando meio ambiente, qualidade de vida. Dentro da qualidade de vida a gente optou por trabalhar com meio ambiente, a parte ambiental.</p> <p>Então, tipos de atividade que a gente proporciona, são praticas e teóricas.</p> <p>Primeiramente a gente fez a pesquisa sobre o ambiente, poluição sonora, visual, toda essa parte de poluição. Da agua, principalmente. E ai depois eles apresentaram.</p> <p>No segundo momento eles tem que fazer uma prática disso, não só a pesquisa por si. Um grupo vai trabalhar com os pequenos, por exemplo. Eles vão trabalhar junto, com agua, qualidade da agua, preservação da agua com os pequenos. outros vão fazer pesquisa, vão fazer vídeo.</p> <p>Então cada grupo vai trabalhar com uma didática diferente.</p> <p>Também, agora no segundo momento, de prática, arrumar os canteiros da escola. é uma coisa bem pratica. Já dividimos, no caso, por módulos, por canteiros, juntamente com o PIBID de biologia. Já fizemos a limpeza toda, porque tava muito feio o pátio porque tá sem funcionário. Então a gente limpou todo o pátio e toda classe também.</p> <p>Então, a gente faz muita coisa prática. Ensina realmente, assim ó, como faz um trabalho de pesquisa, mas o nosso trabalho de SI dos professores que estou observando, e tem outros professores que a gente conversa. É prático</p>	<p>Os professores de SI trabalham junto com as áreas do conhecimento.</p> <p>As atividades de SI são desenvolvidas por módulos nos trimestres.</p> <p>Os tipos de atividades desenvolvidas em SI são praticas e teóricas.</p> <p>Primeiro, os alunos realizam a pesquisa sobre ambiente e depois apresentam.</p> <p>Segundo, os alunos precisam realizar a prática sobre a pesquisa apresentada.</p> <p>Cada grupo de alunos trabalha com uma didática diferente.</p> <p>Organização e limpeza do pátio da escola como exemplo de uma atividade pratica do SI.</p> <p>Precisa da prática para envolver os alunos nas atividades.</p>

mesmo, pra tornar isso agradável para o aluno. Se não fica só texto, fica uma coisa meia chata.

F: Como você organiza essas atividades, desde o planejamento até o desenvolvimento em sala de aula?

S: Foi o que te disse. A gente trabalha com as áreas da natureza, das humanas, geral assim.

Na reunião pedagógica geral.

E tem a reunião do SI, dos professores do SI, juntamente com as professores de cada escola para essa reunião. Não é semanal.

Mas quando a gente sente alguma dificuldade, a gente se encontra pra trocar figurinhas, vamos dizer. Então é dessa maneira que a gente planeja.

E a gente, por exemplo, assim... eu tenho um grupo no facebook, do grupo da professora de SI, eu sei que minhas outras colegas também tem, pra entrar em contato com os alunos e com as próprias colegas. A gente trabalha muito por e-mail, também. Manda muito texto por e-mail, responde por e-mail, então é dessa maneira. Tem a reunião geral da escola que é quarta feira, aqui no Bilac e terça feira lá no Cilon. E terça, só dos professores de SI.

F: que problemas você enfrenta pra conseguir organizar as atividades de SI?

S: Basicamente, as escolas, elas tem até recursos. Audiovisuais, retroprojeter, sala de multimídia, sala de informática. Pra conseguir horário, tu tem que achar o horário do teu aluno, que aquele dia vai apresentar aquele trabalho, com o horário da escola, que aquele dia já tá. Porque todas as escolas, elas não marcam com um mês de antecedência, é uma semana.

Então a dificuldade é conseguir espaço físico pra desenvolver o trabalho... pra

Realização de reuniões de áreas do conhecimento.

Realização de reuniões pedagógicas com todos os professores

Realização de reuniões entre professores de SI esporadicamente.

Quando se enfrenta alguma dificuldade os professores de SI se reúnem entre eles para trocar experiência.

Por meio de uma rede social, o professor de SI se comunica com os demais professores de SI para socialização de textos de estudo.

A escola tem recursos físicos mas não tem espaço físico para atender a todas as turmas que necessitam utilizar esses recursos.

Dificuldade de ter espaço físico para apresentar os trabalhos de SI.

apresentar é muito complicado. A gente tá com dificuldade nisso.

F: Antes da proposta do EM politécnico, você já trabalhava em conjunto com algum professor?

S: Sim. é o perfil meu como professora, como biologia. E tem que ser. A biologia se presta a esse papel. São 22 anos que to formada, faz 20 anos que eu trabalho e eu tenho uma experiência grande em estudo de projetos.

Inclusive, eu comecei em São Martinho da Serra, eu consegui um projeto pra organizar laboratório de biologia que não tinha. Então, sempre trabalhei com projetos. Naquela época, tinha muita feira de ciências, clube de ciências. Então a gente conseguiu tirar primeiro lugar no Estado. A gente foi pro RJ, isso lá 1995. Quando começou a ênfase da historia do HIV, da AIDS, então eu trabalhei muito essa parte com meus alunos.

Então, trabalhar com projetos sempre, não foi porque...essa disciplina do SI, especificamente para o projeto.

Porque então, que eu fui escolhida para professora de SI? Até porque eu já apresentei trabalho no Peru, representando o Estado, com o meu trabalho de SI, que não era nada do que a gente faz em sala de aula.

O que eu falo pros meus colegas, registra. Registra o que tu faz. Quando tu faz fotografia, faz textos, constrói alguma coisa. Mas a maioria dos colegas eles não tem o habito de registrar. Aí eles fazem trabalhos maravilhosos que passam. Então eu trabalho sempre. Eu sou uma profissional que sempre trabalha com pesquisa.

F: No planejamento e desenvolvimento dessas atividades, você costuma solicitar auxilio da CP?

S: Todos os projetos que eu faço, os cronogramas, e tu eu separo assim: hoje eu tenho o cronograma das aulas que eu to dando, se você quiser você pega.

Antes da proposta do EM politecnico trabalhava com projetos.

Trabalhava em projetos conjuntos de forma pontual, por exemplo feira de ciências.

Não foi em decorrência do Si que passou a trabalhar com projetos.

O professor de SI tem um perfil especifico para trabalhar com essa disciplina.

Acredita que os professores devem registrar as atividades que são realizadas.

Compartilha o cronograma das atividades que serão realizadas nas aulas de SI com os colegas.

E tudo isso eu mostro para a supervisão da escola. Então, antes assim...eu vou fazer por exemplo aqui é, uma auto avaliação com os textos que eu trabalho, eu mostro pra eles. E eu vou fazer auto avaliação, agora no final do semestre, sabe. E isso, antes de passar pro aluno, passa pra supervisão.

Eu acho que é uma forma assim, da supervisora estar também...a CP, do que a gente tá trabalhando, pra não ficar o professor lá isolado na sala de aula e acho que devemos sempre passar, um teste, uma prova, uma avaliação, um trabalho sempre integrado, inclusive, os trabalhos que a gente faz na prática, é com a CP do magistério, porque daí trabalha com os pequenos e a CP do politécnico.

F: Quando você organiza as atividades de SI, você solicita auxílio dos seus colegas...

S: Aí que tá. O ideal seria, como a gente sabe, que é interdisciplinar.

Tem professores que são abertos. Por exemplo, a gente tá organizando agora uma viagem pro Beto Carreiro, que é também uma saída com os alunos, lá pra outubro.

E daí a gente já começou a organizar tudo dentro do SI, camisetas do primeiro ano. Todo mundo pra organizar. Desacomoda, que tu tira o aluno da sala de aula pra experimentar a camiseta, tu tira o aluno pra fazer uma reunião com os pais pra ir nas viagens. Então, nós temos que saber qual professor que tá aberto pra esses trabalhos de SI, que não são todos.

Então, a gente até consegue. Por exemplo, a minha área, que é a área da natureza, eles são mais acessíveis até, porque física, química, a gente consegue trabalhar o ambiental. Geografia também é muito bom.

Agora, a matemática, a gente tem um pouco de ressalva, porque assim, a física também, porque é muita matéria, tem que vencer. Mas a gente, com jeito. Não é muito fácil. Eles não participam do planejamento. Eles não assistem SI, eles tem o planejamento deles. A gente tem o da gente.

Todas as atividades que serão desenvolvidas pelo professor de SI são apresentadas para a CP.

Acredita que tudo que é desenvolvido na área de SI deve passar pela CP, para que o professor não fique trabalhando de uma forma isolada.

O ideal de planejar as atividades de SI seria interdisciplinar.

Alguns professores são mais abertos a contribuir com as atividades em conjunto.

O SI organiza viagens, camisetas, reuniões com os pais.

Os professores da mesma área do conhecimento, ciências da natureza, são mais acessíveis.

As disciplinas de matemática e de física são mais difíceis de trabalhar em conjunto, pois elas não querem abrir mão de seus conteúdos.

Então a gente passa, como eu te disse, na hora do recreio, fala o que tá fazendo...

F E você solicita pra que eles participem de alguma forma?

S: Solicito, peço. "Por favor, desenvolve assim". Inclusive, quando a gente trabalha a área de pesquisa, é levantamento. Por exemplo, agora a gente fez do preconceito. Nós vamos tabular os dados, em relação. A gente pede pro professor de matemática auxiliar a produzir os gráficos, o de pizza, o de coluna, que daí já auxilia. Alguns são aptos e auxiliam e outros já não. Mas a gente sempre pede ajuda, tem que pedir né.

F: Esses momentos que você solicita auxílio são em que espaços?

S: Não tem uma reunião formal, tem a reunião formal das áreas e a reunião formal do SI.

F: E na reunião das áreas vocês não discutem...

S: Também, a gente fala também, mas não muito. Porque a gente tem que organizar a forma integrada, tem que organizar o APPDA. Então assim ó, tem que fazer os pré conselhos. Então a gente é conselheira de turma, tem que fazer o conselho integrado, complica.

Sabe assim, tem muitas coisas formais que a gente tem que fazer, com esse politécnico que veio, tudo tem que ser documentado. é isso que tá se tronando mais difícil.

F: Que aspectos você considera positivo em realizar um trabalho conjunto?

S: A gente, aqui na escola, tem o habito de um professor que trabalha com SI há mais tempo, auxilia os outros professores que estão começando na caminhada.

Trocas de experiência do professor de SI com os professores das demais disciplinas na hora do recreio.

O professor de SI solicita ajuda das outras disciplinas escolares.

Realização de reuniões formais de áreas do conhecimento e de professores de SI.

Não há tempo suficiente nas reuniões de área para planejar em conjunto. Esse tempo é destinado a organizar conselhos, elaborar pareceres.

Muitas coisas precisam ser documentadas em função do EM politécnico, o que dificulta o trabalho.

O professor que trabalha com SI há mais tempo, auxilia os professores mais novos.

Então, aspecto positivo é esse: a troca de experiência muito boa.

Então você tem um texto, você trabalhou uma técnica numa turma lá e deu certo, passa pro teu colega, então isso a gente tem bastante. Isso eu acho muito positivo essa troca.

F: que aspecto negativo você percebe na realização de um trabalho conjunto com seus colegas?

S: Não é que seja negativo. Como falta tempo e isso é verdade, pro planejamento da área junto com o SI seria o ideal.

Como a gente tem a reunião da área, tem a reunião do SI, e como eu te disse, com esse politécnico a gente tem muita coisa pra documentar. Só os pareceres dos alunos.

Então, tem que fazer um pé conselho com o aluno, aí tem que fazer um conselho geral, e ai o conselho da área.

Então assim, é negativo porque falta tempo pra nós sentarmos e organizarmos. é nesse sentido.

F:Que fatores impossibilitam que tenha mais integração entre os professores?

S: A gente trabalha...mesmo trabalhando em áreas, a gente trabalha ainda na disciplina. Se tu pensar, entra professora de matemática, saia professora de matemática... Então, ainda continua, parece, mesmo sendo área, em gavetinhas.

Então a gente não tem esse tempo de planejar realmente como o nosso colega.

A gente tem uma reunião, uma vez por semana, 1h30, que, ou tu faz o

Há uma grande troca de experiência entre os professores de SI

Troca de textos, de técnicas que deram certo entre professores de SI

Falta de tempo de planejamento do professor de SI com os professores das demais áreas do conhecimento.

A elaboração dos pareceres dos alunos ocupa muito tempo dos professores.

Os conselhos de classe ocupam muito tempo da carga horaria dos professores.

Falta tempo para planejamento entre todos os professores.

Os professores ainda trabalham por disciplina e não de forma integrada.

Não tem tempo de planejar atividades com os professores das demais disciplinas.

A carga de trabalho do professor é muito grande, impossibilitando a

APPDA...Então assim, realmente a carga do professor é muito grande pra gente conseguir fazer um trabalho de qualidade.

F: Que avaliação você faz do seu trabalho com os demais professores e o que seria necessário mudar pra que houvesse uma eficácia maior?

S: Como eu tenho um pouco mais de experiência no SI, até as gurias falam "ah chegou a Simone com as ideias" Eu, nesse lado positivo, eu consigo fazer essa troca com o meu colega.

Porque daí, a outra menina de SI é do português, muito bom, porque ele pega a parte da redação dos alunos. A outra colega é da geografia. Então a gente consegue socializa bastante essa troca, sabe, de informação. Isso é positivo.

Mesmo com toda dificuldade que a gente tem, tu pega assim um aluno, que faça conselho e fala "ai, gostei muito da aula de SI", isso pra nós é positivo. Primeiramente, o aluno acha que não vai fazer nada, vai ficar sentadinho, que é hora da aula da bagunça. E não é hora da bagunça. é a hora dele pesquisar, aprender a ler. Eu faço técnicas de leitura com eles, aí eu pergunto "por que o colega não leu bem?" "Professora a gente não entendeu nada, tava muito baixinho". Então, tem que aumentar o tom de voz. Aí, ele começa a ler e fala errado as palavras. Porque ele tá falando errado as palavras? Porque ele não tem o habito da leitura. Então, isso eu acho muito importante.

realização de um trabalho de qualidade.

Troca de experiências com os demais professores

Os professores de SI conseguem trocar experiências entre eles.