

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Juraneide Ferreira Matos

**Programa de Formação Continuada dos 5Cs
(PFC5Cs): Um Estudo no Brasil, Cabo Verde e
Portugal**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Maio de 2020



FACULDADE DE
PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs): Um Estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Juraneide Ferreira Matos

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em
Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela
Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação.**

Maio de 2020

A Paulo Freire, pelo que foi como educador, pelo que é como teórico da educação e por me permitir construir uma existência melhor pautada em suas orientações teóricas e no seu exemplo de vida.

Às minhas filhas, Camila, Jaqueline, Marcela e Renata. As quatro estrelas que iluminam minha trajetória e atribuem total e absoluto sentido à minha existência.

Aos meus netos que, chegando aos poucos, na última etapa deste trabalho, ao me exporem diante de um amor indescritível, impulsionaram de modo decisivo a finalização dessa caminhada.

Agradecimentos

A Deus, por me ter enviado uma legião de Espíritos de Luz para me conduzir nessa jornada tão complexa.

À Universidade de Coimbra, especialmente à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pelo acolhimento e pelos ensinamentos.

À Irmã Francisca, pelo apoio espiritual, pelo companheirismo, pela amizade, pelos momentos de troca cultural e pelo empenho em abrir as portas para a concretização dessa pesquisa em Cabo Verde. Sem ela, não seria possível. Obrigada pela confiança!

Aos colegas de turma do Doutorado em Ciências da Educação, especialmente a Deuceny e Alfredo por, inúmeras vezes, transformarem seu espaço privado em espaço de acolhimento ao grupo, promovendo trocas de informações acadêmicas e de experiências de vidas, momentos valorosos de reflexões de ordem individual e coletiva. Tornou-se local de “Tertúlias” aconchegantes, afetuosas e fortalecedoras para muitos de nós.

A escola de Cabo Verde, na Ilha de Santiago, Cidade da Praia, pelo acolhimento e pela confiança.

À escola de Coimbra, Portugal, ao Centro de Formação Minerva e à Associação de pais que permitiram nossa participação em uma ação formativa como investigadora e colaboradora.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, que nos acolheu mais uma vez e não mediu esforços para que esta pesquisa fosse realizada.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina/Piauí/Brasil, por se colocar à nossa disposição para a concretização da pesquisa. Infelizmente, questões independentes de nossa vontade nos impediu de realizar o estudo naquele Município. Entretanto, não invalidou a experiência singular que a Secretaria nos proporcionou no momento de nossa visita. Nossa estima e apreço a Professora Doutora Antônia Edna Brito, membro da Universidade Federal do Piauí, que não mediu esforços para fazer a ponte entre nós e a Secretária da Educação. Agradecimento especial a Georgina, esímada companheira de doutoramento e de vida, que mediu essa experiência em sua Cidade Natal. Eterna gratidão!

A todos os componentes da nossa investigação, toda a minha gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Pessoa, obrigada pelos ensinamentos, pelo acolhimento, pelos encontros tão ricos em experiência acadêmica e de vida, pela paciência e, sobretudo, pela compreensão com as minhas dificuldades das mais diversas ordens.

Obrigada a Coimbra, bela e encantadora Coimbra, que me acolheu num momento singular da minha existência e me permitiu soltar as amarras para alçar voo em direção ao novo.

Resumo

As rápidas mudanças impostas à sociedade atual exigem que profissionais de todas as áreas se reorganizem continuamente a fim de que se possa responder às novas exigências que emergem constantemente. No segmento da educação e, especificamente, na área da Formação Continuada, não é diferente. Entretanto, apesar dos inúmeros estudos científicos na referida área, difunde-se a necessidade de ressignificação nas propostas formativas que prosseguem, em sua maioria, dando ênfase aos elementos teóricos em detrimento aos problemas que surgem da escola. O número elevado de estudos sobre a Formação Continuada de Professores indica que a persistência nesse formato mais teórico não vem respondendo à nova demanda enfrentada pelos professores da atualidade. E, apesar do número elevado de estudos nessa área, o tema ainda não se esgotou. Num cenário de expectativas por mudanças paradigmáticas no segmento da FC no universo educativo, ainda há espaço para ineditismo de estudos na referida área.

Compreendendo a necessidade de seguir em busca de estratégias que possam auxiliar na ressignificação da FC na área da educação e fundamentados em autores como Alarcão (1996, 1998, 2003), Behrens (2005), Bonafé (2014, 2015), Estrela (1977, 2010, 2016), Formosinho (1991, 2009), Garcia (1999, 2013), Gatti (2003, 2008), Imbernón (2007, 2009, 2010), Nóvoa (2009, 2013), Perrenoud (2002, 2003), Sacristán (2014) que defendem a Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE) e valorizam a construção de conhecimento em colaboração de modo coerente, crítico e consciente, realizamos um estudo em modalidade dupla, investigação e ação formativa. Buscamos entender se a Formação Continuada de Professores (FCP) fundamentada nos problemas oriundos do espaço escolar, realizada por um formador conhecedor do contexto de trabalho dos professores, especificamente o Coordenador Pedagógico (CP) ou Diretor de Turma (DT), poderia ser um caminho positivo e significativo de uma ação de formação continuada de formadores para, posteriormente, formar professores do ensino básico em contexto de trabalho. Assim, envolvemos três elementos em nosso estudo, o formador, a estratégia de formação e o local de formação.

Dada a valorização às dimensões *Coerência*, *Colaboração*, *Conscientização*, *Construção* e *Criticidade*, pela literatura especializada que estimula a FCPCE, e orientados nos fundamentos teóricos que constituem a Teoria da Complexidade, edificada por Edgar Morin e a Teoria do Conhecimento desenvolvida por Paulo Freire, que fomentam o desenvolvimento das referidas dimensões no cenário educativo, desenvolvemos o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs), cujos “5Cs” referem-se às 5 dimensões citadas. É um programa que se propõe ser

realizado em FC de professores de qualquer segmento da educação. Partindo do pressuposto de que a mudança na FCP do ensino básico requer antecipada mudança na FC de formadores, e identificando poucas ações específicas de formação continuada para esse segmento propondo mecanismos que discutam os problemas concretos da escola, constituímos nossa investigação com o propósito de cooperar para a Formação Continuada de Professores Formadores de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCPFFCPEB), com base na proposta do PFC5Cs.

Assim, executado no segmento de FCPFFCPEB, nosso estudo realizou-se em três países lusófonos, Brasil, Cabo Verde e Portugal. Desenvolveu-se em três fases que foram se interconectando nos diferentes momentos da investigação: 1) elaboração do PFC5Cs, que entrelaçam momentos individuais e momentos em colaboração, fundamentados na revisão teórica realizada para tal, mais enfaticamente na revisão da bibliografia que estimula os casos como estratégias de FC, na Teoria da Flexibilidade Cognitiva proposta por Spiro e Colaboradores (1988) que tem os casos como base central, e nas Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin e Teoria do Conhecimento concebida por Paulo Freire, ambas constituídas com amplo estímulo ao desenvolvimento de *Coerência*, *Colaboração*, *Conscientização*, *Construção* e *Criticidade* no sistema educativo; 2) a elaboração da ação formativa, orientada pelo PFC5Cs. 3) A implementação e o desenvolvimento da ação, que sucedeu em modalidade de Investigação-Ação, instrumento metodológico orientado à mudança, e em formato de oficina. Também nessa fase ocorreu a recolha de dados para posterior análise. Todas as fases da pesquisa foram alicerçadas no paradigma qualitativo crítico interpretativo e o tratamento dos dados teve como suporte a técnica de análise de conteúdo. Os componentes da pesquisa foram Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Turmas.

Compreendemos que este estudo colabora para a imprescindível reflexão sobre o espaço e a função da FCFPCPEB com base nos casos concretos e dos CPs/DTs como Formadores de Formação Continuada de Professores em contexto de trabalho, utilizando o PFC5Cs.

Palavras-Chave:

Formação Continuada Centrada na Escola, Casos para estudo, Formação do Formador, Coordenador Pedagógico, Programa de Formação Continuada 5Cs.

Abstract

Fast changes imposed on today's society require professionals from all areas to continually reorganize themselves in order to answer to the new demands that have been emerging constantly. In the education segment and, mainly, in the area of Continuing Formation, it is no different. However, despite the numerous scientific studies in that area, there is a common need for a new meaning in the formative proposals that continue, mostly, emphasizing the theoretical elements to the detriment of the problems that arise at school. The high number of studies about the Teachers' Continuing Formation indicates that the persistence in this more theoretical format has not been responding to the new demand faced by teachers today. And, despite the high number of studies in this area, this theme has not been exhausted yet. In a scenario of expectations for paradigmatic changes in the CF segment in the educational universe, there is still space for new studies in that area.

Understanding the need to continue in search of strategies that can help in the redefinition of CF in the education area and based on authors such as Alarcão (1996, 1998, 2003), Behrens (2005), Bonafé (2014, 2015), Estrela (1977, 2010, 2016), Formosinho (1991, 2009), Garcia (1999, 2013), Gatti (2003, 2008), Imbernón (2007, 2009, 2010), Nóvoa (2009, 2013), Perrenoud (2002, 2003), Sacristán (2014)) who defend the Teachers' Continuing Formation Centered at School (TCFCS) and value the construction of knowledge in collaboration in a coherent, critical and conscious way, we did a study in a double modality, investigation and formative action. We tried to understand whether Teacher's Continuing Formation (TCF) based on problems arising from the school environment, carried out by a trainer who knows the teachers' work context, specifically the Pedagogical Coordinator (CP) or Class Director (CD), could be a positive and meaningful path of an action of continuing formation of trainers to later train teachers of basic education in the workplace. Thus, we involved three elements in our study, the trainer, the formation strategy and the formation location.

Given the valorization of the dimensions *Coherence*, *Collaboration*, *Consciousness*, *Construction* and *Criticism*, by the specialized literature that stimulates the TCFCS, and guided by the theoretical foundations that constitute the Theory of Complexity, built by Edgar Morin and the Theory of Knowledge developed by Paulo Freire, who encourage the development of these dimensions in the educational scenario, we developed the Continuing Formation Program of the 5Cs (CFP5Cs), whose "5Cs" refer to the 5 dimensions mentioned. It is a program that is proposed

to be carried out in CF by teachers from any segment of education. Based on the assumption that the change in the TCF of basic education requires an advance change in the CF of trainers, and identifying few specific continuing education actions for this segment, proposing mechanisms that discuss the concrete problems of the school, we constituted our investigation with the purpose of cooperating to the Teachers' Continuing Formation of the Basic Education Teachers (TCFBET), based on the proposal of CFP5Cs.

Thus, carried out in the TCFBET segment, our study was conducted in three Portuguese-speaking countries, Brazil, Cape Verde and Portugal. It was developed in three phases that were interconnected at different moments of the investigation: 1) elaboration of CFP5Cs, which intertwine individual moments and moments in collaboration, based on the theoretical review carried out for this purpose, more emphatically in the review of the bibliography that stimulates the cases as CF strategies, in the Cognitive Flexibility Theory proposed by Spiro and Collaborators (1988) which has the cases as a central base, and in the Complexity Theory, proposed by Edgar Morin, and Knowledge Theory, conceived by Paulo Freire, both constituted with ample stimulus to development of *Coherence*, *Collaboration*, *Consciousness*, *Construction* and *Criticism* in the education system; 2) the elaboration of the formative action, guided by the CFP5Cs. 3) The implementation and development of the action, which took place in the form of Action-Research (AR), a methodological instrument oriented to change, and in a workshop format. In this phase, data collection took place for further analysis. All phases of the research were based on the interpretative critical qualitative paradigm and the data treatment was supported by the content analysis technique. The research components were Pedagogical Coordinators (PCs), Class Directors (CDs).

We understand that this study contributes to the indispensable reflection about the space and function of the TCFBET based on the concrete cases and the PCs/CDs as Teachers' Continuing formation for Teachers in the work context, using the CFP5Cs.

Key-Words:

Continuing Educacion Centered at Scholl, Study Cases, Formation of the Trainer, Pedagogical Cordinator, Continuing Education Program 5Cs.

Índice

Introdução	25
CAPÍTULO I - Cenário Social Globalizado e Multifacetado Influencia o Sistema Educativo da Atualidade: Mudanças, Incertezas e Complexidade Crescente	39
1. Influência de Cenário Social Globalizado e Multifacetado no Sistema Educativo da Atualidade: Mudanças, Incertezas e Complexidade Crescente	41
1.1. O Avanço da Tecnologia e a Globalização: Transformações Relevantes em todos os Setores da Sociedade	41
1.2. Impacto da Tecnologia e da Globalização no Setor Educativo: Era de Apelo Por Redefinições Paradigmáticas na Educação Formal.....	45
1.2.1. O Conflito Entre o Antigo e o Novo: Romper Totalmente com "Velhos" Paradigmas ou Ressignificar Alguns Conceitos e Agregá-los?.....	57
1.3.1.Desafios da Escola da Atualidade: Urgência na Releitura de Suas Funções	61
CAPÍTULO 2 - Formação Continuada na Educação: Complexidades e Perspectivas	67
2. Formação Continuada na Educação: Complexidades e Perspectivas.....	69
2.1. Formação Continuada Centrada na Escola: A Escola Como Locus de Formação e os Problemas como Centro de Discussão Gerando Interconexão Entre Teoria e Prática.....	76
2.1.1. Os Casos e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Formação Continuada Centrada na Escola: Estratégias Convergentes	80
2.1.2. O Contexto geral da Formação Continuada de Professores no Brasil, Cabo Verde e Portugal: Contributos para a Formação Continuada Centrada na Escola, os Casos como Estratégia de Formação Continuada e a TFC como base para operacionalização dos casos.....	93
2.1.2.1. O Coordenador Pedagógico Como Formador em Contexto de Trabalho: Uma Tendência no Brasil.....	107
2.2. A Formação Continuada do Formador de Formação Continuada do Professor do Ensino Básico/Ensino Fundamental: Considerações específicas	110
CAPÍTULO 3 - Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade: Dimensões Confluentes nos Constructos de Paulo Freire e Edgar Morin	121
3. Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade:.....	123
3.1. Confluência dos 5Cs na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire e na Teoria da Complexidade desenvolvida por Edgar Morin	125
3.1.1 Coerência na Construção de Saberes nos Substratos Teóricos de Freire e Morin: Conhecimento Pertinente/Princípios Organizadores do Conhecimento	134

3.1.2 Conscientização: Apropriação do Conhecimento Fundamentado na Complexidade e na Inclusão Humana	137
3.1.3 Criticidade: Aptidão Reflexiva do Espírito Humano.....	147
3.1.4. Colaboração: Criação de Espaços Dialógicos no Universo Educativo	151
3.1.5 Construção de Saberes Pertinentes: Aptidão Para Dar Sentido ao Conhecimento.....	153
3.2. Os 5Cs na Formação Continuada: Ressignificação em Rede em Prol da Reconstrução das Docências	158

CAPÍTULO 4 - Opção Metodológica do Estudo: Caminhos Tecidos Interligando a Pesquisa Científica à Complexidade e Humanização do Ato Educativo.....165

4. Opção Metodológica do Estudo: Caminhos Tecidos Interligando a Pesquisa Científica à Complexidade e Humanização do Processo Educativo	167
4.1. Abordagem Qualitativa: nosso caminho, nosso guia	170
4.1.1. Investigação-Ação (IA): Um Instrumento Metodológico Orientado à Mudança.....	174
4.1.2. O Método de Estudo de Caso (s) na Pesquisa Científica: Fundamento Paradigmático Interpretativo	180
4.2. Configurações da Pesquisa Consubstanciada na Investigação-Ação, no Método Investigativo de Estudo de Casos e no PFC5Cs	184
4.2.1. Finalidade, Questionamento, Problemática e Objetivos do Estudo	186
4.2.2. Procedimentos Metodológicos do Estudo	190
4.3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	209
4.4. Processo de Análise dos Dados: Técnica de Análise de Conteúdo	214
4.5. Credibilidade da Investigação.....	219


CAPÍTULO 5 - INVESTIGAÇÃO AÇÃO EM CABO VERDE - ESTUDO DE CASO 1



Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de Dados	221
5. Contextualização e Caracterização do Estudo de Caso 1 - Contexto Cabo Verde	223
5.1. Breve Caracterização da Escola	223
5.2. Os participantes do Estudo em Cabo Verde	224
5.3. Espaço Físico e Calendário da Investigação-Ação em Cabo Verde.....	227
5.4. A Investigação-Ação de Cabo Verde: Análise de Contexto e Intervenção Formativa	229
5.4.1. Estudo prévio: O Ambiente da Escola e a Escrita dos Incidentes Críticos na IA de Cabo Verde.....	229
5.4.2. Itinerário Pedagógico da IA do Estudo de Caso 1 - Cabo Verde.....	233
5.5. Apresentação e Análise dos Dados da IA de Cabo Verde - Estudo de Caso 1	249
5.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA de Cabo Verde.....	252
5.5.2. Apresentação e Análise da Ficha Análise SWOT da OF II - IA de Cabo Verde	273
5.5.3. Apresentação e Análise dos Dados da OF III - IA de Cabo Verde.....	276

5.5.4. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina IV - IA de Cabo Verde.....	282
5.5.5. Apresentação e Análise dos dados da Oficina V - IA Cabo Verde.....	293
5.5.6. Apresentação e Análise da Oficina VI - IA Cabo Verde.....	299
5.6. Considerações Finais sobre a Investigação-Ação em Cabo Verde: Visão Geral.....	304
CAPÍTULO 6 - INVESTIGAÇÃO AÇÃO EM PORTUGAL - ESTUDO DE CASO 2	
Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de dados.....	313
6. Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise do Estudo de Caso 2: Contexto Portugal.....	315
6.1 Breve Caracterização da Escola	317
6.2. Os participantes do Estudo em Portugal.....	317
6.3. Espaço Físico e Calendário da Ação em Portugal	318
6.4. A intervenção Formativa em Portugal.....	320
6.4.1. Estudo Prévio: O Ambiente da Escola e a Escrita dos Incidentes Críticos	321
6.4.2. Itinerário Pedagógico da Investigação-Ação de Portugal.....	322
6.5. Apresentação e Análise dos Dados - IA de Portugal	328
6.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA de Portugal	329
6.5.2. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina II - IA de Portugal.....	334
6.5.3. Apresentação e Análise dos Dados das Oficinas III e IV - IA de Portugal.....	338
6.5.4. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina V - IA de Portugal.....	343
CAPÍTULO 7 - INVESTIGAÇÃO AÇÃO NO BRASIL - ESTUDO DE CASO 3 -	
Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de Dados	353
7. Contextualização e Caracterização do Estudo de Caso 3 - Contexto Brasil.....	355
7.1. Caracterizações das Escolas visitadas na IA do Brasil.....	355
7.2. Os Participantes do Estudo da IA no Brasil.....	358
7.3. Espaço Físico e Calendário da IA no Brasil	359
7.4. A Investigação-Ação no Brasil: Análise de Contexto e Intervenção Formativa	361
7.4.1. Reuniões na Secretaria de Educação do Município - Fase I da IA no Brasil	361
7.4.2 . Estudo Prévio nas Escolas na IA do Brasil: O Ambiente das Escolas e a Escrita dos Incidentes Críticos.....	363
7.4.3. Itinerário Pedagógico da IA do Estudo de Caso 3 - Brasil.....	371
7.5. Apresentação e Análise dos Dados Investigação Ação no Brasil	388
7.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA do Brasil.....	390
7.5.2. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina II - IA do Brasil.....	397
7.5.3. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina III - IA do Brasil	403
7.5.4. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados da Oficina IV - IA do Brasil	409

7.5.5. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina V - IA do Brasil	415
7.5.6. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados da Oficina VI - IA do Brasil	436
Principais Considerações, Potencialidades e Limitações do Estudo	445
Referências Bibliográfica	463

ANEXOS

ANEXOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DE CABO VERDE 	491
Anexo 1 - Proposta da Ação Formativa.....	491
Anexo 2 - Modelo do Certificado de Participação.....	496
Anexo 3 - Convite da Mesa Redonda encerramento da IA em Cabo Verde	497
Anexo 4 - Consentimento para pesquisa de campo	498
Anexo 5 - Cronograma da Ação em Cabo Verde	499
Anexo 6 - Plano de Ação Oficina I - Cabo Verde	500
Anexo 7 - Slides da Oficina 1 - Investigação-Ação de Cabo Verde	502
Anexo 8 - Resumo da proposta da formação continuada com base no PFC5Cs	504
Anexo 9 - Incidente Crítico escrito por uma aluna da Escola “Azul”	505
Anexo 10 - 1º Guião de Construção em Colaboração (GCC) - Construção do Caso	506
Anexo 11 - Guião Individual.....	507
Anexo 12 - 2º Guião de Construção em Colaboração (GCC)	508
Anexo 13 - Ficha Sumário (Coleta de Dados).....	509
Anexo 14 - Coleta de Dados - FICHA ANÁLISE SWOT (FAS).....	510
Anexo 15 - Plano de Ação Oficina II - Cabo Verde	511
Anexo 16 - 3º Guião de Construção em Colaboração (GCC)	512
Anexo 17 - O CASO reconstruído para estudo - Cabo Verde	513
Anexo 18 - Plano de Ação Oficina III - Cabo Verde.....	515
Anexo 19 - Mágoas da Escola: Um Livro e a História de Daniel Pennac como exemplo	516
Anexo 20 - Plano de Ação Oficina IV - Cabo Verde	517
Anexo 21 - Plano de Ação Oficina V - Cabo Verde.....	519
Anexo 22 - Plano de Ação Oficina VI - Cabo Verde	520
Anexo 23 - 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC).....	521
Anexo 24 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina I -Cabo Verde	522
Anexo 25 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Cabo Verde	525
Anexo 26 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - Cabo Verde	527
Anexo 27 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Cabo Verde.....	529
Anexo 28 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina III - Cabo Verde.....	530

Anexo 29 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT – Oficina III - Cabo Verde	532
Anexo 30 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina IV - Cabo Verde.....	533
Anexo 31 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina IV-Cabo Verde.....	536
Anexo 32 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Cabo Verde	538
Anexo 33 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina V - Cabo Verde	540
Anexo 34 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina VI - Cabo Verde.....	541
Anexo 35 - Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração - Oficina VI.....	542
ANEXOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DE PORTUGAL 	545
Anexo 36 - Plano de Ação Oficina I – Portugal	545
Anexo 37 - Plano de Ação Oficina II - Portugal	546
Anexo 38 - Plano de Ação Oficinas III e IV - Portugal.....	547
Anexo 39 - Plano de Ação da Oficinas V - Portugal	548
Anexo 40 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Portugal	549
Anexo 41 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Portugal	551
Anexo 42 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - Portugal.....	553
Anexo 43 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Portugal	555
Anexo 44 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficinas III e IV - Portugal	557
Anexo 45 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficinas III e IV -Portugal	559
Anexo 46 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Portugal.....	561
Anexo 47 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina V - Portugal.....	563
ANEXOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO BRASIL 	565
Anexo 48 - POWER POINT de Apresentação do Projeto à Secretária de Educação e OF I	565
Anexo 49 - Plano de Ação da OF I - Brasil.....	568
Anexo 50 - Incidente Crítico da Escola ZR1.....	569
Anexo 51 - Incidente Crítico da Escola ZR2.....	570
Anexo 52 - Incidente Crítico da Escola ZU1	571
Anexo 53 - Incidente Crítico da Escola ZU2	572
Anexo 54 - Plano de Ação da Oficina II - Brasil.....	573
Anexo 55 - O Caso da Escola “ZR1” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil.....	574
Anexo 56 - O Caso da Escola “ZR2” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil.....	575
Anexo 57 - O Caso da Escola “ZU1” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil.....	576
Anexo 58 - O Caso da Escola “ZU2” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil.....	577
Anexo 59 - Plano de Ação da Oficina III - Brasil.....	578
Anexo 60 - Plano de Ação da Oficina IV - Brasil	579

Anexo 61 - Plano de Ação da Oficina V - Brasil.....	580
Anexo 62 - Plano de Ação da Oficina VI - Brasil	581
Anexo 63 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina I - Brasil.....	582
Anexo 64 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina I - Brasil	585
Anexo 65 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II -Brasil.....	587
Anexo 66 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Brasil.....	589
Anexo 67 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina III - Brasil	590
Anexo 68 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina III - Brasil.....	592
Anexo 69 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina IV - Brasil	593
Anexo 70 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina IV - Brasil.....	595
Anexo 71 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Brasil.....	596
Anexo 72 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina V - Brasil	598
Anexo 73 - Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC) - Oficina VI - Brasil.....	599

Índice de Figuras

Figura I - Síntese da convergência do pensamento de Freire e Morin e a interconexão com os 5Cs.	132
Figura II - Representação da Interconexão dos 5Cs.....	157
Figura III - Rede de Resignificação na Formação de Formadores de Professores.....	159
Figura IV - Síntese do Corpo Teórico-Metodológico da Pesquisa Científica.....	168
Figura V - Fases da Investigação Ação.....	176
Figura VI - Representação Gráfica do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs).....	178
Figura VII - Fases da Construção da Investigação.....	191
Figura VIII - Elementos Constitutivos do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)..	193
Figura IX - Fases da Ação Formativa Fundamentada nos Princípios do PFC5Cs.....	198
Figura X - Cenário da Investigação.....	208
Figura XI - URs da MTC da FS-OF II Referentes à Construção do Caso em Colaboração.....	273
Figura XII - Subcategoria “Resignificação Colaborativa dos casos e a Interligação entre 4Cs.....	284
Figura XIII - Subcategoria Resignificação Coerente do caso: Interconexão dos 5Cs.....	285
Figura XIV - Subcategoria “Resignificação Consciente do caso”: Interconexão dos 5Cs.....	287
Figura XV - Subcategoria Resignificação Crítica do caso: Interconexão entre os 5Cs.....	288
Figura XVI - Mapa Conceitual da Investigação-Ação de Cabo Verde.....	295
Figura XVII - Unidades de Registos Producentes das Subcategorias Compostas pelos 5Cs.....	340
Figura XVIII - Mapa Conceitual Escola ZR1.....	421
Figura XIX - Mapa Conceitual Escola ZR2.....	425
Figura XX - Mapa Conceitual Escola ZU1.....	429
Figura XXI - Mapa Conceitual Escola ZU2.....	433

Índice de Quadros

Quadro 1 - Pontos de Congruência dos 5Cs nas Ideias Centrais de Freire e Morin.....	127
Quadro 2 - Síntese do desenvolvimento do processo de conscientização: um desafio em três dimensões.....	144
Quadro 3 - Diferenças Fundamentais Entre o Método de Estudo de caso e o Caso para Ensino.....	182
Quadro 4 - Objetivos da Pesquisa.....	189
Quadro 5 - Objetivos do PFC5Cs.....	195
Quadro 6 - Protótipo do Plano de Ação das Oficinas.....	206
Quadro 7 - Protótipo do Itinerário das Oficinas.....	206
Quadro 8 - Fases da Categorização dos Dados.....	217
Quadro 9 - Caracterização dos Componentes da IA de Cabo Verde.....	226
Quadro 10 - Cronograma da Investigação-Ação de Cabo Verde.....	228
Quadro 11 - Objetivos da Oficina I - Cabo Verde.....	233
Quadro 12 - Objetivos da Oficina II da IA de Cabo Verde.....	239
Quadro 13 - Objetivos da Oficina III da IA de Cabo Verde.....	241
Quadro 14 - Objetivos da Oficina IV da IA de Cabo Verde.....	243
Quadro 15 - Objetivos da Oficina V da IA de Cabo Verde.....	245
Quadro 16 - Objetivos da Oficina VI da IA de Cabo Verde.....	246
Quadro 17 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Cabo Verde.....	253
Quadro 18 - Indicadores geradores das subcategorias Colaboração e Construção.....	254
Quadro 19 - Fragmentos das Unidades de Registros do IC na FS: Caminhos Condutores aos 5Cs ..	256
Quadro 20 - Síntese da Matriz Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF I -Estudo de Caso de Cabo Verde.....	264
Quadro 21 – Eixo Paradoxal Entre Pontos Fortes/Oportunidades/Ameaças da FAS/OF I.....	265
Quadro 22 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - Ação Cabo Verde	269
Quadro 23 - Dualidade “julgamento”/Reflexão.....	270
Quadro 24 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT-Oficina II - Cabo Verde	274
Quadro 25 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário da OF III - IA de Cabo Verde ..	277
Quadro 26 - Subcategorias da Categoria Impacto da Oficina da FS-OF III - Interconexão dos Cs...	278
Quadro 27 -Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT-OF III-IA de Cabo Verde.....	280
Quadro 28 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - OF IV - IA Cabo Verde.....	283
Quadro 29 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT OF IV.....	290
Quadro 30 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário OF V - Cabo Verde.....	293

Quadro 31 - Quadro 29 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT OF V - IA Cabo Verde	298
Quadro 32 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - OF VI.....	299
Quadro 33 - Síntese da Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC) - OF VI - IA Cabo Verde.....	300
Quadro 34 - Caracterização dos Componentes da IA.....	318
Quadro 35 - Cronograma da Ação em Portugal	319
Quadro 36 - Objetivos da Oficina I - Portugal	323
Quadro 37 - Objetivos da Oficina II - Portugal	324
Quadro 38 - Objetivos das Oficinas III e IV - Portugal	325
Quadro 39 - Objetivos da Oficina V - Portugal.....	326
Quadro 40 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina I - Portugal	330
Quadro 41 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Portugal	332
Quadro 42 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina II - Portugal	335
Quadro 43 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Portugal	336
Quadro 44 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficinas III e IV - Portugal	339
Quadro 45 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT-Oficinas III e IV-Portugal	342
Quadro 46 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - Oficina V - Portugal	345
Quadro 47 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina V – Portugal	346
Quadro 48 - Os 5Cs Geradores das Subcategorias Pontos Fortes e Oportunidades	347
Quadro 49 - Caracterização dos Participantes da IA do Brasil	358
Quadro 50 - Cronograma da Investigação Ação no Brasil	360
Quadro 51 - Objetivos da Oficina I - IA do Brasil	371
Quadro 52 - Objetivos da Oficina II - IA Brasil.....	378
Quadro 53 - Objetivos da Oficina III - IA Brasil.....	380
Quadro 54 - Objetivos da Oficina IV - IA Brasil	383
Quadro 55 - Objetivos da Oficina V - IA Brasil.....	384
Quadro 56 - Objetivos da Oficina VI	386
Quadro 57 - Categorias e Subcategorias identificadas nas Fichas Sumários das 5 Oficinas da IA do Brasil.....	389
Quadro 58 - Síntese da Matriz Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Brasil	391
Quadro 59 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina I - IA do Brasil	393
Quadro 60 - Pontos Fortes FAS da OF I - Indicadores Alusivos ao PFC5Cs	394
Quadro 61 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina II - IA do Brasil.....	398
Quadro 62 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina II - IA Brasil	400

Quadro 63 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina III - Brasil.....	404
Quadro 64 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina III - Brasil.....	407
Quadro 65 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina IV - IA Brasil	410
Quadro 66 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina IV - IA Brasil	412
Quadro 67 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina V - Brasil.....	416
Quadro 68 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina V - Brasil.....	418
Quadro 69 - Resumo Matriz Categorização 4º Guião de Construção em Colaboração - Oficina VI - IA Brasil.....	437

Lista de Abreviaturas e Siglas

CPs - Componentes da Pesquisa

Cs - Coerência, Colaboração, Conscienciosidade, Construção, Criticidade

CFM - Centro de Formação Minerva

CPG - Coordenador Pedagógico Geral

CP- Coordenador Pedagógico

CSH - Ciências Sociais e Humanas

DB - Diário de Bordo

DT - Diretor de Turma

FAS - Ficha Análise SWOT

FC - Formação Containuada

FCP - Formação Continuada de Professores

FCPCE - Formação Continuada de Professores Centrada na Escola

FCFFCPEB-Formação Continuada de Formadores da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico

FP - Formação de Professores

FS - Ficha Sumário

GCC - Guião de Construção em Colaboração

MC - Mapa Conceitual

ME - Ministério da Educação

MINEDU - Ministério da Educação de Cabo Verde

MTC - Matriz de Categorização

OF - Oficina

PA - Plano de Ação

TFC - Teoria da Flexibilidade Cognitiva

PFC5Cs - Programa de Formação Continuada dos 5 Cs

URs - Unidade de Registros

Introdução

Atualmente, a humanidade vive em um cenário eminentemente mais díspar e complexo do evidenciado nas últimas décadas. Os avanços da ciência e da tecnologia e as novas formas de comunicação inspiraram sucessivas novas realidades sociais. Mudanças cada vez mais intensas e complexas estão fazendo com que todas as áreas da sociedade procurem constantemente maneiras de reagir a novos requisitos. A instituição educacional, como uma das áreas sociais mais relevantes em muitos países, não é imune aos efeitos dessas modificações coletivas em andamento e também é impulsionada a realizar mudanças alinhadas às transformações nos demais setores da sociedade (Hall, 2006). Segundo Estrela (2001, 2010, 2016) e Hargreaves (2004), em muitos países, os sistemas educacionais precisam progredir, levando em consideração a realidade e as necessidades complexas de cada contexto. Trata-se, portanto, da instituição escolar assumir uma atitude consciente, crítica e coerente diante da complexidade implantada nos diversos contextos que circundam os meios sociais, conforme defende Freire (1979, 1996, 2001, 2005).

A demanda de revitalização escolar, entretanto, prolonga-se apesar das inúmeras tentativas de mudanças que, segundo Behrens (2005), Bonafé (2015), Demo (2001, 2010), Estrela (2010, 2016), Formosinho (2009), Gadotti (2008), Lima (2011), Moraes (1996, 1997) e Sacristán (2015), não são recentes. Os autores apontam que desde o final do século passado ocorrem tentativas de mudanças e “parecia consensual a necessidade de a educação ser repensada e reorganizada” (Lima, 2011, p. 66). Entretanto, de acordo com Bonafé, essa atitude de mudança esperada retrata um movimento oposto, e, enquanto o mundo produz as novidades e as incorpora, “a escola se fecha em uma espécie de autismo teimoso, sem capacidade para novas adaptações” (2015, p. 102),

Mas quais elementos dificultam a mudança no setor educativo? Quais são os desafios da escola neste contexto tão complexo? A instrução pode continuar sendo a função primordial do sistema educativo da atualidade? Quais mudanças são necessárias ao sistema educativo a fim de que acolha os novos sentidos e significados sociais? Os professores estão sendo formados de maneira que possam compreender os referidos significados e as necessidades concretas de seus alunos? A formação de professores, seja inicial ou continuada, vem permitindo que o professor construa conhecimento condizente com a nova demanda social?

Afinal, qual formação inicial, qual formação continuada, qual estratégia de formação e que tipo de formador podem alavancar mudanças efetivas na instituição escolar da atualidade?

De fato, nas últimas décadas, o universo educacional expandiu suas atribuições e seu escopo de atuação ultrapassou sua função única de instruir. Embora mudanças já possam ser vistas em alguns contextos, conforme aponta Estrela (2010), esperava-se que a partir do início do século XXI, a escola, como setor de expressividade para o desenvolvimento das sociedades, já fosse capaz de compreender e interiorizar as mudanças rápidas, complexas e significativas que vêm ocorrendo fora do âmbito educacional. Entretanto, em movimento oposto, como pontuam Bonafé (2014, 2015), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Formosinho (2009), Imbernón (2007, 2009, 2010), Sacristán, (2002, 2014, 2015), dentre outros, o universo educativo vem demonstrando dificuldade para suprir as novas demandas, e muitos professores apresentam dificuldades para lidar com as novas funções que atualmente fazem parte do universo escolar como, por exemplo, de ordem das questões raciais, étnicas, da sexualidade, mudanças no formato de muitas famílias etc. De acordo com os autores, são diversos os fatores responsáveis pela mudança limitada que vem ocorrendo no âmbito da educação, sendo um deles as políticas de Formação Continuada dos Professores (FCP).

Esperava-se que a FCP, um dos setores relevantes para a melhoria da docência, se tornasse eficaz de modo a ajudar a promover o desenvolvimento das habilidades dos professores de uma maneira que lhes permitam compreender e atender a tal demanda exigida atualmente (Sacristán, 2014). Mas, ao contrário disso, a literatura especializada indica que em diversos países, apesar de considerada como uma das principais fontes para minimizar as dificuldades demonstradas pelos professores, os sistemas de FCP vêm recebendo críticas por não conseguirem sanar ou minimizar tais dificuldades (Ferreira, 2009; Formosinho, 2009). No entendimento de Estrela (2010), uma das dificuldades das políticas de FC é que a complexidade que invadiu o espaço escolar ao longo do tempo ainda não é discutida concretamente nas ações de FCP.

Autores de renome internacional, como Bonafé (2015), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Imbernón (2010), Nóvoa (2007, 2009, 2013, 2016), Perrenoud (2002, 2003), Sacristán (2002, 2014, 2015), dentre outros, admitem as carências das ações de FCP e defendem a construção de um quadro teórico conceitual que promova a discussão da realidade concreta de cada contexto. Esses autores defendem ressignificar as ações de Formação Continuada de modo que as propostas de formação sejam fundamentadas também nas necessidades de cada

escola, ultrapassando o ideal positivista que segue dominando as ações de FC e prioriza somente acúmulo de informações, sem discutir a realidade concreta das escolas. A defesa, portanto, é de ações de Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE). Segundo Nóvoa (2009), um dos elementos importantes para que isso ocorra é promover Formação Continuada para Professores Formadores de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCPFFCEB), de forma que possam se apropriar de mecanismos que discutem os problemas oriundos da escola de modo sistematizado. Assim, os formadores se aproximam da realidade complexa que envolve o contexto escolar para, posteriormente, realizar formação no âmbito da escola discutindo os problemas que despontam em contextos diferenciados. Desse modo, a ressignificação da Formação Continuada perpassa, primordialmente, pela mudança de percepção dos formadores de professores. Com foco nessa demanda, alguns autores brasileiros, como Almeida (2006), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco (2014), dentre outros, defendem efetivar o Coordenador Pedagógico (CP) como formador em contexto de trabalho, com base nos problemas que se evidenciam na prática, de maneira a contribuir para a mudança e melhoria na FCP e, conseqüentemente, na ação docente.

No que se refere à busca de estratégias para fundamentar uma FCPCE, surgem na literatura especializada discussões sobre a potencialidade dos casos em uma formação inicial ou continuada. Pesquisadores como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Garcia (1992), Mizukami (2000, 2004, 2013), Merseth (1999), Pessoa (2011) e Shulman (1996) argumentam que utilizar os casos concretos que despontam do local de trabalho como estratégia de formação possibilita aos professores se colocarem diante de debates profundos com base na realidade vivenciada, permeados por detalhes da complexidade imbricada na docência da atualidade. O artigo intitulado “Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) - enquadramento e contributos na formação de professores” (Pessoa, Purificação, Lustosa & Matos), publicado em 2015 no livro “Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores organizado”, coordenado por Flores, enfatiza que o uso pedagógico dos casos baseia-se “em diferentes tipos de interações entre teorias e práticas ou entre princípios e contextos que, porém, se vão distinguindo pelo realce atribuído ou à dimensão teórica ou à dimensão prática no desenvolvimento profissional” (Pessoa *et al.*, 2015, p. 98). Ainda segundo os autores, os casos incitam a “construção e reconstrução do saber, do saber contextualizado e situado no cotidiano da escola com vista à promoção da flexibilidade

afetiva e cognitiva” (2015, p. 95). Portanto, utilizar a pedagogia baseada em casos em uma ação formativa proporciona a tomada de consciência da realidade aos professores, a possibilidade de analisar essa realidade de modo crítico, ampliando a percepção da necessária procura por soluções para o problema de modo coerente com cada situação e contexto. Para operacionalizar os casos, alguns pesquisadores, como Nogueira (2012) e Pessoa (2004, 2008, 2011), apontam as potencialidades da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), edificada por Spiro e colaboradores (1988, 1990), que tem os casos como centralidade, como suporte teórico para tal.

Os elementos teóricos mencionados acima nos estimularam a construir um Programa de Formação Continuada que integra o local de formação, o formador e a estratégia de formação, apresentado em nossa investigação, o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs). Os 5Cs equivalem às dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, valorizadas pelos autores que defendem a FCPCE. O PFC5Cs foi um programa adaptado¹, de modo a criar estratégia de Formação Continuada para Formadores aproximada da realidade escolar, a ser realizada no contexto de trabalho e realizada por um formador do contexto dos professores, o Coordenador Pedagógico (CP)/Diretor de Turma (DT), através da escrita e análise dos casos com base nos 5Cs. Assim, esta investigação teve como objetivo:

- ✓ Disseminar a relevância do CP/DT como formador de professores em contexto de trabalho.
- ✓ Promover a reflexão sobre a importância de realizar formação continuada de professores em contexto de trabalho com base nos casos despontados na escola analisados com o apoio dos 5Cs.
- ✓ Provocar reflexão nos sujeitos da pesquisa acerca da relevância de desenvolver os 5Cs no âmbito da educação.
- ✓ Construir e partilhar materiais e recursos pedagógicos no domínio da Formação Continuada de Formadores de Professores do Ensino Básico.

O presente estudo, que procura responder a estes objetivos, integra a necessária fundamentação teórica e se estrutura em duas partes que interligam a teoria e a prática: a

¹ O PFC5Cs foi adaptado do programa de FCP na área da Violência e Gestão de Conflitos na Escola (VGCE), intitulada de “Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso b-learning de violência e gestão de conflitos na escola”, idealizado por Pessoa, Matos, Vieira e Amado, colocado em prática no ano de 2009 e divulgado em 2012, que teve a escrita e análise de casos como base da ação formativa.

primeira parte é composta de três capítulos constituídos do enquadramento teórico e a segunda parte descreve o estudo empírico.

No Capítulo 1, debruçamo-nos nas questões envolvidas nas mudanças da sociedade contemporânea que confluíram para o universo educativo, gerando nova demanda para as escolas da atualidade. Dialogamos com Alarcão (1996, 1998, 2001, 2002), Bonafé (2015), Estrela, (1977, 2001, 2010), Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a), Hargreaves, (1998), Morin (2000, 2003, 2005, 2011), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 1995, 2009, 2013, 2016), Perrenoud, (2000), Tardif, (2000, 2002), dentre outros. As ideias destes pensadores sugerem mudanças paradigmáticas necessárias ao sistema educativo, de modo que se torne mais flexível e reflexivo. Segundo Bonafé (2015), a escola precisa expressar capacidade para compreender a nova demanda que a ela se apresenta e, assim como o mundo, incorporar as novidades que são produzidas abundantemente.

No segundo capítulo evidenciamos a proposta da Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE), na percepção de Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Bonafé (2015), Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Feldmann (2009), Ferreira (2009), Formosinho (1991, 2009), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Nóvoa (1991, 1993, 2007, 2009, 2016), Perrenoud (2000, 2003), Sacristán (2002, 2014, 2015). Esses autores entendem que, apesar de haver bastante oferta de Formação Continuada (FC), efetivamente, poucas mudanças significativas ocorrem no sistema educativo. Essa realidade, para esses autores, centra-se no fato de que a maioria das ações de FC segue centrada no paradigma tradicional, que privilegia apenas o conteúdo teórico, muitas vezes, dissociadas da realidade e necessidade das escolas, e não causam o impacto desejado na melhoria da qualidade da educação. Esperava-se que essa influência do paradigma cartesiano (Freire, 1979, 2005; Moraes, 1996, 1997; Morin, 2003) fosse perdendo forças no início do século XX, entretanto, não foi o que ocorreu. Os autores reconhecem que é significativo para a melhoria da educação que as propostas da FCP incluam mecanismos que estimulem a construção de conhecimento em colaboração, com base nos problemas da prática e que também sejam realizadas no âmbito da escola. Assim, o processo de FCP se torna mais condizente com a realidade da ação docente contemporânea e oportuniza o desenvolvimento de análise crítica e construção de pensamento estratégico com foco na tomada de consciência dos problemas e resolução coerente com a realidade exposta (Garcia, 1992).

No âmbito dessa perspectiva de FCPCE, temos também contributo teórico relevante de pesquisadores que defendem os casos que despontam do ambiente escolar como uma estratégia promissora na Formação Continuada de Professores: Garcia (1992), Mizukami (2000, 2004, 2013), Nogueira (2012), Nóvoa (1991, 1993, 2009, 2013), Pessoa (2004) e Shulman, (1996, 2005) defendem que os casos desvelam diferentes questões, impulsionam a aprendizagem de como lidar com cada uma delas e induzem a construção de conhecimento em pares, em busca de soluções conscientes e coerentes para cada situação, que interconecta com a proposta da FCPCE. Os fundamentos teóricos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) propostos por Spiro e colaboradores (1988) também são destacados com grande potencial para fundamentar a operacionalização dos casos em uma FCP centrada nos casos. A TFC, para além de ser uma teoria que tem os casos como centralidade, vem sendo utilizada em pesquisas da área da FCP como meio de estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e flexível dos professores e incentivo à construção de conhecimento em colaboração (Nogueira, 2012; Pessoa, 2011).

Ainda no Capítulo 2, destacamos o contributo de pesquisadores brasileiros que aprofundaram os estudos sobre a potencialidade do Coordenador Pedagógico como formador em contexto de trabalho. Autores como Almeida (2006), Alonso (2002), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco (2014), Placco e Almeida (2011), Placco e Silva (2004) e Vasconcellos (2004), defendem que essa contingência se fundamenta tanto pela formação acadêmica do CP, na medida em que é habilitado também para realizar FCP no âmbito da escola, quanto pela possibilidade de transitar pelo cotidiano da docência e da escola em si. Através do contato diário com professores, alunos e pais/responsáveis de alunos o CP conhece o âmago da realidade do contexto educativo, facilitando a mediação do coletivo docente no decorrer de uma FCPCE realizada no contexto de trabalho.

Também no Capítulo 2 apresentamos a abordagem Teórica de autores específicos do Brasil, Cabo Verde e Portugal, que foram contextos de nossa pesquisa empírica, sobre a tendência da FCPCE, assim como dos casos como estratégia de FC.

No Capítulo 3, discutimos dimensões valorizadas na evolução da pesquisa teórica apresentada no Capítulo 2: Coletividade, Coletivo, Colaboração, Coerente, Coerência, Consciente, Consciencioso, Crítico, reflexão Crítica, Construir e Construção, conforme destacados no decorrer do referido capítulo. A menção a esses termos foram feitos sempre de modo entrelaçado e, em nosso entendimento, ficou tácito que na proposta de ressignificação

da FC que pretende contracenar com os problemas da docência, assim como buscar fortalecer o desenvolvimento da profissionalidade docente, é significativo compreender como essas dimensões podem revigorar o processo educativo, mais especificamente, a FC no âmbito da educação. As dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Criticidade e Construção, os 5 Cs**, integram bem todos os outros e também foram identificados por nós menções vastas nos constructos da Teoria do Conhecimento cunhada por Paulo Freire (1979, 1993, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 1996, 2008a) e na Teoria da Complexidade construída por Edgar Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Assim, o Capítulo 3 expõe alguns conceitos e significado, de cada dimensão, e a congruência no pensamento Freiriano e de Morin em relação às mesmas.

No decorrer do Capítulo 3, apontamos que os dois autores valorizam os 5Cs a partir da compreensão de como o conhecimento é organizado, em qualquer setor da educação. Importa que, em qualquer situação de ensino e aprendizagem, seja observada a relevância de propor conhecimento Coerente com a necessidade de cada contexto, estimular para que tal conhecimento seja Construído de modo Consciente e Crítico, ou seja, de modo que os aprendentes saibam onde, como e porque usar o conhecimento adquirido nas situações da realidade vivida. Os 5Cs, portanto, se posicionam de maneira indissociável. Para Freire (1979, 2005) problematizar o conhecimento fundamentado em temas geradores, advindos do contexto educativo, coloca o sujeito diante do “para que” o conhecimento é construído, ou seja, desenvolve a Consciência em torno da pertinência do conhecimento construído, e estimula o desenvolvimento crítico e consciente, uma vez que a reflexão sobre o objeto estudado é feito com base na realidade concreta.

Na percepção de Morin (2011), a melhoria para a educação também está subordinada à forma como o conhecimento é organizado. Morin destaca a relevância da “tomada de Consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra [...]” (2011, p. 54). É, pois, uma proposta de Construção de saberes aberta, ampla, coerente com cada contexto, implica a ideia de que “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente” (Morin, 2011, p. 43). Esta pertinência se revela quando o conhecimento, “ao buscar construir-se com referência ao contexto, deve mobilizar o que o conhecedor já sabe do mundo” (Morin, 2011, p. 36).

Ainda no Capítulo 3, é apresentada a ideia da FC em rede, baseado na percepção de Nóvoa de que a mudança nas estratégias de FC precisa acontecer já no âmbito da Formação de Formadores de Professores (FFP), seja inicial ou continuada, uma vez que, no entendimento do autor, raramente os especialistas em FFP têm “conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2009, p. 16). É, pois, uma nova proposta de FC, com base no que diz Freire (2006) de que, nem sempre fazemos o que pensamos que estamos fazendo. Por essa razão, para o autor, faz-se necessário desenvolver o pensamento Crítico para adquirir Consciência sobre o que pensamos que fazemos e essa Conscientização somente pode ocorrer através do diálogo entre pares.

Assim, concluímos o Capítulo 3 apresentando uma proposta de construção de conhecimento pautada na racionalidade construtiva e na Pedagogia Dialógica presentes nos pressupostos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), que reúne todos os 5Cs, que, para nós, pode oferecer suporte teórico para fundamentar estratégias de Formação Continuada de Formadores para, posteriormente, ser realizada em uma Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCPEB), colocando em prática a proposta de formação em rede como, em nosso entendimento, foi sugerida por Nóvoa (2009). A proposta de FC em rede norteadas pelos 5 Cs foi detalhada no Capítulo 4.

Uma vez concluída a revisão de literatura e identificada a necessidade de ressignificar a FCP, por força da pouca eficácia das formações distanciadas da realidade das escolas, no Capítulo 4 expusemos o questionamento da nossa pesquisa, a problemática, a finalidade, os objetivos, a metodologia utilizada no decorrer da investigação e apresentamos detalhadamente a proposta do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs), que é o elemento principal de nossa pesquisa. Nosso questionamento, edificado com base na revisão bibliográfica, foi constituído com a seguinte indagação: se as ações da FCP de natureza mecânica e distanciada da realidade escolar se mostram pouco produtivas, se o professor volta à sala de aula e não modifica significativamente sua ação, uma formação continuada tendo como formador o Coordenador Pedagógico (CP) / Diretores de Turma (DT) em contexto de trabalho, com base nos problemas despontados da prática e embasadas em teorias que induzam o desenvolvimento da flexibilidade e da reflexividade de pensamento dos professores, poderia alavancar melhorias mais significativas na ação docente?

Com base nesse questionamento, surgiu a seguinte problemática: quais dimensões são adequadas para compor um Programa de Formação Continuada crítico, reflexivo, flexível e transformador, considerando os problemas que despontam da escola com toda sua complexidade e que possa ser realizado pelo CP/DT no contexto de trabalho?

Diante destas indagações nosso estudo ocorreu em diferentes etapas guiadas pelo objetivo de executar e validar um Programa de Formação Continuada para formadores Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma do ensino básico, denominado Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs), com a finalidade de desenvolver nos Coordenadores Pedagógicos (CPs)/Diretores de Turma (DTs) as competências como formadores de professores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs.

Nosso estudo foi fundamentado na abordagem qualitativa, nos pressupostos da IA e em técnicas de recolha de dados que permitiram uma conotação dinâmica, flexível e reflexiva em todo o percurso da investigação, nos três países em que foi realizada: Brasil, Cabo Verde e Portugal. Nos três locais em que realizamos o estudo atentamos continuamente para a complexidade inerente aos contextos investigados. Para tanto, a pesquisa foi realizada em três fases distintas, porém, interconectadas: elaboração do PFC5Cs, elaboração da Ação Formativa fundamentada no PFC5Cs e, finalmente, Implementação da ação formativa, da investigação em si da recolha de dados. Ressaltamos que a ação formativa se deu em modalidade de Oficinas. Ao final das três fases, foi feita a avaliação dos dados adquiridos no decorrer da IA.

Os Capítulos 5, 6 e 7 foram dedicados à contextualização, caracterização, apresentação e análise dos dados de nosso estudo, nos três contextos em que a pesquisa foi realizada, Cabo Verde, Portugal e Brasil, respectivamente. Essa ordem de apresentação foi definida pelos períodos em que os estudos foram realizados, começando em Cabo Verde e findando no Brasil. Em cada país foi realizada uma ação de formação fundamentada no PFC5Cs elaborado para esse fim, com Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma, de onde foram coletados os dados, através do preenchimento da Ficha Sumário e da Ficha análise SWOT. Foram apresentados e analisados os dados sobre a proposta de cada oficina, em todos os três contextos, recolhidos ao final das oficinas. A coleta de dados, assim como a análise de conteúdo foram norteadas pelos princípios de Amado (2009) e Bardin (1977).

O Capítulo 5 foi dedicado à apresentação e análise dos dados da IA de Cabo Verde, em que todas as etapas propostas no PFC5Cs foram executadas. Os dados mostram que a reflexão dos Componentes da Ação (CAs) em torno do caso foi significativa, em virtude de o caso discutido ter sido escrito com base no IC de uma aluna da escola, que indicou a

metodologia da professora como principal impedimento para sua aprendizagem. Essa abordagem tornou a ação bastante dinâmica, promoveu intensa interação entre os CAs e provocou reflexões aprofundadas sobre a relevância de desenvolver a escuta sobre as dificuldades do aluno e sobre a relevância de discutir sobre as práticas com base nos 5Cs. No decorrer da análise de dados recolhidos na ação de Cabo Verde ficou evidenciado que, apesar do desconforto inicial em discutir sobre um caso concreto que envolveu uma professora da escola, presente na ação, a partir de uma observação feita por uma aluna, inicialmente vista como “exposição do professor” e “julgamento da aluna”, concluiu-se que a discussão do conteúdo do caso analisado com base nos 5Cs foi pertinente e significativo e promoveu a expansão do olhar em torno do caso, de modo que os CAs de Cabo Verde compreenderam e validaram a proposta do PFC5Cs.

No capítulo 6, expusemos os dados adquiridos na IA de Portugal e a análise dos mesmos. Em Portugal, a ação teve características bastante diferenciadas dos contextos de Cabo Verde e do Brasil: o tema a ser discutido, “Indisciplina na sala de aula”, foi pré-definido pela associação de pais e pela direção da escola em comum acordo; não foi possível executar todas as etapas propostas pelo PFC5Cs por questões do calendário da escola; não foi possível realizar análise de contexto, por razões burocráticas; os ICs foram escritos somente pelos CAs. Assim, a reflexão sobre indisciplina na sala de aula foi centrada apenas no relato e na perspectiva dos professores. De acordo com os dados analisados, o debate em torno dos casos teve, prioritariamente, uma função de catarse, uma vez que não foi possível cumprir todas as etapas do PFC5Cs, sendo esse um dos constrangimentos da IA de Portugal. Como potencialidade, os dados de Portugal apontam que é possível realizar uma ação formativa com tema pré-definido fundamentada no PFC5Cs, desde que todas as etapas do programa sejam cumpridas, uma vez que a postura de catarse foi se diluindo no decorrer das oficinas, dando lugar ao debate com base nos 5Cs, conforme apontam os dados.

O Capítulo 7 teve os dados da IA do Brasil apresentados e a análise dos mesmos. Igualmente a Cabo Verde, todas as etapas propostas no PFC5Cs foram executadas, mas tivemos elementos diferenciadores na estrutura da ação. Houve oportunidade de se fazer análise de contexto em quatro escolas, nas quais foram elaborados ICs por autores diferenciados, alunos, professores, Coordenador Pedagógico, para construção dos casos no decorrer da ação formativa. Assim, tivemos a construção de quatro Mapas Conceituais (MCs), que foram debatidos e analisados pelos CAs na última OF. Os dados da ação no Brasil

apontam que os CAs compreenderam o pensamento freiriano sobre a relevância da construção de conhecimento fundamentado no movimento dialógico, para o desenvolvimento de consciência crítica. Também considerando a finalidade de nossa pesquisa de desenvolver nos Coordenadores Pedagógicos (CP)/Diretores de Turma (DT) as competências como formadores de professores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs, os dados mostram que os CAs compreenderam e validaram a proposta do PFC5Cs.

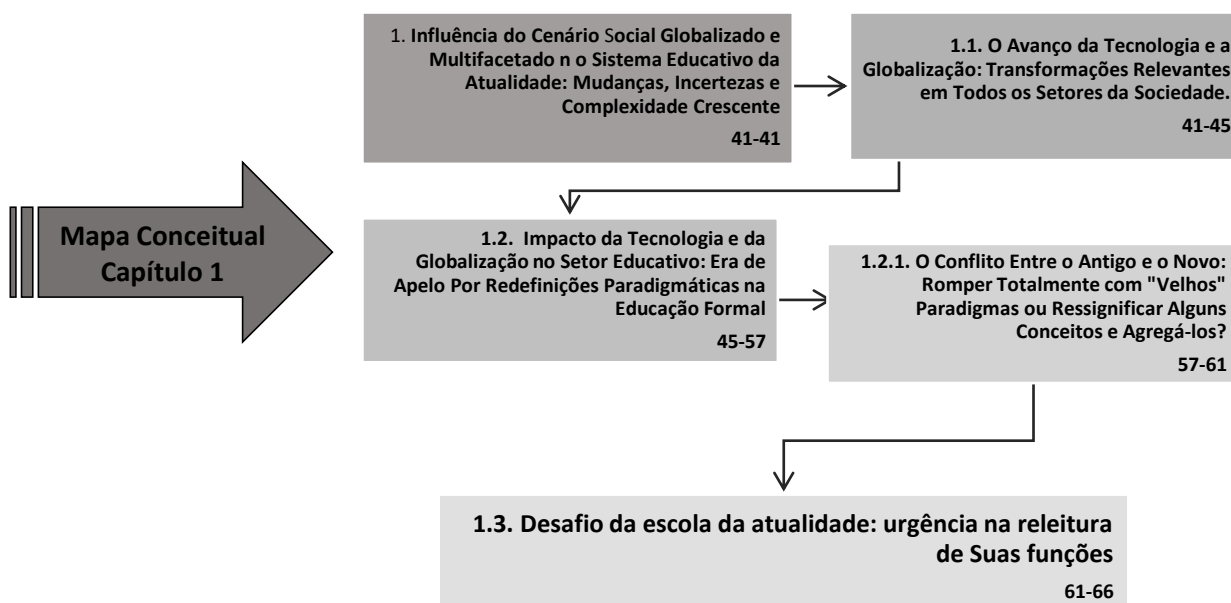
Concluimos essa apresentação com as considerações finais sobre o estudo, seguida das referências bibliográficas e os anexos referentes às ações nos três contextos da pesquisa. Nos anexos, para além dos Planos de Ação (PA) e alguns instrumentos pedagógicos utilizados no decorrer das 3 ações, também consta a Matriz de Categorização (MTC) dos dados de cada OF, elaboradas de acordo com os princípios de Amado (2009). Deixamos claro que nossa intenção não foi propor a extinção das ações de FC que ocorrem fora do âmbito da escola, mas validar uma proposta de FC que possa ser utilizada em qualquer segmento da educação, interconectando os 5Cs aos casos que despontam de qualquer ambiente da instituição escolar, como forma de inovar as propostas de FC no universo educativo.

**P
A
R
T
E

1**

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Cenário Social Globalizado e Multifacetado Influencia o Sistema Educativo da Atualidade: Mudanças, Incertezas e Complexidade Crescente



1. Influência de Cenário Social Globalizado e Multifacetado no Sistema Educativo da Atualidade: Mudanças, Incertezas e Complexidade Crescente

Os novos modelos de comunicação estão se disseminando em todo o mundo através das novas tecnologias. E, conforme Hall (2006), as novas maneiras de comunicação têm determinado mudanças constantes e significativas na sociedade contemporânea. Novas formas de comunicação se tornaram mais comuns desde finais do século XX e, a partir daí, o modo de pensar e viver tornou-se mais complexo com um movimento social cada vez mais repleto de incertezas (Ruivo & Mesquita, 2010).

Contudo, é importante ressaltarmos que as transformações e a complexidade nas sociedades não são privilégios do mundo presente, já que sociedades da antiguidade foram reorganizadas de acordo com as realizações dos fenômenos sociais de cada contexto histórico. Os embates pela conquista de bens e de conhecimentos, em épocas anteriores, por exemplo, foram fatores, dentre outros, que se tornaram o centro desta reorganização. Entretanto, mais recentemente, o surgimento de novas tecnologias que implicaram um novo tipo de produção no mundo do trabalho e novas formas de comunicação vêm comandando a reorganização social. Novos tipos de socialização, novas culturas e sociedades foram sendo reconstruídas no percurso da história (Libâneo, 2002, 2004, 2010; Hall, 2006; Castells, 1999, 2003, 2016), como pontuaremos no decorrer deste texto.

1.1. O Avanço da Tecnologia e a Globalização: Transformações Relevantes em todos os Setores da Sociedade

No ano de 1995, Alain Touraine, sociólogo francês, alertou que estávamos presenciando a passagem da sociedade industrial para a sociedade tecnológica e questionava sobre as consequências das transformações que inevitavelmente ocorreriam no mundo. Percebemos que hoje estamos contracenando com a revolução tecnológica e suas consequências, que se exibem de maneira cada vez mais aguçadas e carregadas de imprevistos e complexidade anunciados por Touraine (1995). Com este pensamento, Gómez (1997), também no final da década de noventa, sinalizou que a transformação imposta pelo avanço da tecnologia poderia se traduzir numa revolução que agregava novas capacidades à inteligência humana, impactando novos comportamentos nas pessoas em seus modos de trabalharem e viverem coletivamente.

As transformações sociais foram incidindo de tal modo que no ano de 2000, ao raiar do século XXI, Werthein (2000) avaliou que “difícilmente alguém discordaria de que a sociedade da informação é o principal traço característico do debate público sobre desenvolvimento, seja em nível local ou global, neste alvorecer do século XXI” (Werthein, 2000, p. 71). Esse autor chamou a atenção ainda, que o novo paradigma² que se desenhava, instigado pelo avanço das novas tecnologias da informação, estava diretamente relacionado com a economia e a sociedade. O fato é que essa perspectiva de Werthein (2000) já está se concretizando, e a tecnologia vem incitando mudanças cada vez mais intensas na sociedade atual, de maneira cada vez mais veloz e, de acordo com Behrens (2005), vem atingido todas as classes sociais, provocando intensos debates ao redor do mundo em todos os setores da sociedade.

Lembramos que a realidade globalizada atual vem provocando mudanças profundas na sociedade já faz algum tempo, conforme pensamento de autores como Canedo (1985) e Hobsbawm (1978). De acordo com esses autores, a capacidade da globalização, aliada ao avanço da tecnologia e de novas formas de comunicação, é análoga ao conjunto de mudanças provocadas nas sociedades pelo surgimento da revolução industrial³, em finais do século XVIII. A revolução industrial provocou uma nova reorganização da sociedade, primeiro na Europa, impulsionada pelas mudanças profundas no modo de produção e organização do trabalho. Mais tarde e, gradualmente, provocou mudanças ao redor do mundo (Canedo, 1985; Hobsbawm, 1978). No entanto, Castells (2016) extrapola essa representatividade da revolução industrial e indica que o nível da transformação tecnológica e sociocultural que a sociedade contemporânea vem vivenciando possui representatividade semelhante ao impacto que a sociedade vivenciou no contexto do surgimento da “tecnologia conceitual”⁴. Quanto a essas

² Paradigma. Para Thomas S. Kuhn, filósofo e historiador da ciência, “paradigma significa a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica determinada” (Kuhn, 2006, p. 220). Paradigma é, portanto, segundo o referido autor, “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens [cientistas] que partilham um paradigma” (2006, p. 221). Na percepção de Morin (1991), paradigma é um conjunto de conceitos-mestres, de natureza lógica, precisas, que se relacionam, controlam a lógica do discurso, portanto, privilegiam algumas relações em detrimento a outras.

³ A revolução industrial se constituiu como o primeiro movimento com capacidade de transformar por completo as relações de produção dos homens na sociedade (Hobsbawm, 1978).

⁴ Surgimento do alfabeto, momento em que se tornou possível preencher a lacuna entre o discurso oral e a escrita fonética, separando quem fala do que é falado, possibilitando o discurso conceitual (Macedo, 2014).

mudanças sociais, De Masi (1999) pontua que o curso da história mostra que é comum ocorrer mudanças significativas⁵ nas sociedades ao longo do tempo.

Entretanto, segundo De Masi (1999), essas mudanças estão ocorrendo em faixa de tempo cada vez mais curta e de maneira cada vez mais acelerada, intensa e complexa. Em poucos anos, passou de sociedade industrial a sociedade pós-industrial e, na passagem do século passado para início do século atual, as transformações despontaram mais rápidas, mais abrangentes, complexas e densas, em virtude do progresso avassalador da tecnologia, que "provocou um profundo corte epistemológico, isto é, uma visão totalmente inédita da sociedade, da vida, do progresso, dos métodos para compreender e agir" (De Masi, 1999, p. 51). Também Castells (1999) chamou a atenção, no final do século passado, para a intensidade e rapidez do progresso da tecnologia e para suas consequências. O autor destaca que as novas características da sociedade, no final do século XX, vinham se delineando pela individualização, caracterizadas pela chamada cultura da "virtualidade real", um espaço de articulações e conexões "atemporais", bem como pela globalização das atividades econômicas e sua organização em redes. Diante dessa reestruturação da sociedade, Castells (1999) destaca, ainda, a instabilidade e a reestruturação do mercado de trabalho ocorrida nos últimos anos do século XX. Em vistas a essas prerrogativas, não é possível negar que a era da "sociedade em rede", conforme denomina Castells (1999), que tem a internet como principal instrumento de comunicação entre os mundos, vem produzindo alteração significativa no padrão individual e de sociabilidade. Impregnando, assim, as diversas estruturas sociais de contradições, desafios e tensões, suscitando incertezas e complexidades, que também invadem o mundo do trabalho em todas as áreas profissionais.

Atento às transformações mencionadas anteriormente, no ano de 2002, Libâneo chamou a atenção para a necessidade de identificarmos a crescente demanda social para que os profissionais despertem a consciência crítica e a sensibilidade coletiva, em todas as áreas de trabalho. Segundo esse autor, há crescente cobrança para que os profissionais se tornem reflexivos e flexíveis, preparados para agir e viver conscientemente o momento da história. Momento este denominado por Libâneo "ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia, ora de sociedade da informação, sociedade do

⁵ O surgimento do *homo habilis* (há milhões de anos), a seguir, o surgimento do *homo erectus*, do *homo sapiens*, seguido do advento da civilização mesopotâmica (há cinco mil anos), o da civilização grega (há 2.500), a formação da sociedade industrial, a partir da metade do século XVIII e, enfim, o aparecimento da sociedade pós-industrial, a partir de meados do século XX (De Masi, 1999, p. 19).

conhecimento, moderna reflexiva ou sociedade pós-fordista, pós-capitalista” (Libâneo, 2002, p. 14), que por sua vez, Castells (1999) já havia resumido de “sociedade em rede”. Notadamente esta variedade de denominações atribuídas à sociedade contemporânea por si só traduz o *status* complexo em que a mesma está imersa. Entretanto, qualquer que seja a nomenclatura, informação, comunicação, pós-industrial, pós-mercantil, pós-moderna, em rede, dentre outras, a realidade é a mesma: estamos habitando concretamente num mundo complexo, incerto, vulnerável, que se move amplamente através dos aparatos tecnológicos e suas proezas inimagináveis num passado longínquo.

Nesse sentido, no ano de 2006, Hall alertou que a escola, setor significativo da sociedade atual, não ficaria imune aos efeitos do deslocamento social, político, econômico e cultural provocado pela globalização. Na visão de Hall (2006), igualmente aos demais setores sociais, seria necessário que a escola acolhesse o contexto cultural de novos sentidos e significados que estavam envolvendo toda a sociedade. É fato que a configuração da sociedade atual foi redefinida, o que se revela um cenário de mudanças em larga escala de desafios e multiplicidades e “não apenas em possibilidades, mas também em riscos” (Silveira, 2013, p. 33). Nesse sentido, a humanidade, atualmente, vive num cenário eminentemente mais díspar e complexo do evidenciado até as últimas décadas do século passado.

Assim sendo, na concepção de De Masi e Frei Beto (2008), é necessário compreender que não estamos vivenciando “uma época de mudanças e sim uma mudança de época” (p. 62), que contribuiu para a crise da humanidade, perceptível na “crise dos seus quatro pilares institucionais: a família, a escola, a igreja e o Estado” (De Masi & Frei Beto, 2008, p. 64). E é neste cenário que a instituição escolar está inserida: um contexto multifacetado e complexo, imerso em mutações constantes e expressivas que abrangem todas as instituições sociais, em todos os continentes, e impõem constantes desafios, inclusive no universo da educação.

Mas, quais são os desafios da escola neste contexto tão complexo? A instrução pode continuar sendo a função primordial do sistema educativo da atualidade? Quais mudanças são necessárias ao sistema educativo a fim de que acolha os novos sentidos e significados sociais? Os professores estão obtendo conhecimento de maneira que possam compreender os referidos significados e as necessidades concretas de seus alunos? Estes profissionais vêm respondendo às novas responsabilidades que lhes estão sendo impostas pelos novos contextos? A formação de professores, seja inicial ou continuada, vem permitindo que o professor construa conhecimento condizente com a nova demanda social? Afinal, qual escola, qual professor,

qual formação inicial, qual formação continuada, e qual formador para alavancar mudanças efetivas na instituição escolar da atualidade? No decorrer deste capítulo, assim como nos dois capítulos seguintes, faremos um enquadramento teórico acerca destas questões.

1.2. Impacto da Tecnologia e da Globalização no Setor Educativo: Era de Apelo Por Redefinições Paradigmáticas na Educação Formal

A partir de meados do século XX, as sociedades democráticas de todo o mundo passaram por processos de mudanças de diversa natureza, associadas ao avanço da tecnologia em todas as áreas, sobretudo, à tecnologia das comunicações, com grande relevância para as transformações sociais (Castells, 1999; Hall, 2006; Libâneo, 2002, 2004). Estas transformações produziram mudanças paradigmáticas significativas, caracterizadas nos diversos setores da sociedade contemporânea, afetando densamente os indivíduos socialmente, economicamente e culturalmente (Hargreaves, 2004; Libâneo, 2002, 2004, 2010). Ainda segundo o pensamento desses autores, as mudanças não cessam, seguem em ritmo veloz, cada vez mais complexas e desafiadoras, interferindo no pensamento e na comunicação dos sujeitos, impulsionando-os a agirem, interagirem e adquirirem novos valores e padrões.

As mudanças sociais que se sucedem, evidentemente, obrigam todos os setores da sociedade, inclusive e principalmente, o setor educativo, a repensar seu rumo, a questionar os paradigmas que estão norteando seu caminho e rever seu papel em uma sociedade dinâmica e complexa. Sobre esse aspecto, Mota e Scott (2014) discorrem sobre a necessidade de uma escola inovadora, mais dinâmica, que desenvolva habilidades nos aprendentes (alunos e professores) para exercerem os diversos papéis que lhes estão sendo impostos pela sociedade contemporânea. Entretanto, conforme Estrela (2016), mesmo já sendo possível vislumbrar algumas mudanças no setor educativo, ainda não é possível perceber uma resposta satisfatória aos anseios das sociedades. Contudo, desde finais do século XX, a escola vem sendo pressionada a refletir sobre a maneira de se preparar para responder aos desafios impostos pelas novas formas de organização coletiva em todo o mundo.

Conforme Behrens (2005), esperava-se que a partir do início do século XXI, a escola, como setor de expressividade para o desenvolvimento das sociedades, fosse capaz de compreender e interiorizar as mudanças rápidas, complexas e significativas que vêm ocorrendo fora do âmbito educacional. Então, era esperado que o setor educativo

compreendesse e reagisse ao pensamento newtoniano cartesiano que domina as ações pedagógicas desde o século XIX e não dão respostas satisfatórias às questões da aprendizagem na sociedade contemporânea (Behrens, 2005; Moraes, 1996, 1997). Prosseguindo com a concepção de Behrens (2005), em meados do século XIX, o pensamento cartesiano⁶ instituiu a fragmentação das disciplinas a fim de obter maior eficácia à proposta social daquele momento histórico. Também na compreensão de Morin (2003, 2011), a partir do século XX, o modo de ensinar e aprender cartesiano já não correspondia à dinâmica social do contexto contemporâneo. De acordo com Morin (2011) e Freire (1996, 2005), a tendência era que a influência desse paradigma, que fragmenta o ensino e coloca o professor como único detentor do conhecimento, fosse perdendo forças no início do século XX, entretanto, não foi o que ocorreu. De acordo com Bonafé, pesquisador da Universidade de Valência, “a escola se fecha em uma espécie de autismo teimoso, sem capacidade para novas adaptações” (2015, p. 102) enquanto o mundo produz as novidades e as incorpora.

Nesse sentido, prolonga-se a demanda de revitalização das propostas educativas de maneira que responda às carências dos alunos da pós-modernidade, apesar das inúmeras tentativas de mudanças que, segundo Lima (2011), não é recente. Esse autor aponta que desde o final do século passado ocorrem tentativas de mudanças e “parecia consensual a necessidade de a educação ser repensada e reorganizada” (Lima, 2011, p. 66), mas, ao mesmo tempo, as discussões foram cercadas pela contradição e pelo clima de tensão paradigmática. “Os intensos debates entre positivistas e antipositivistas⁷ construtivistas⁸ e anticonstrutivistas⁹” (Lima, 2011, p. 66) foram se intensificando, e muitas propostas de reformas educativas tiveram dificuldades em alcançar seus objetivos de melhoria da educação, em função da

⁶ O pensamento cartesiano tem sua origem nos estudos do filósofo René Descartes, cuja principal característica é a racionalidade, objetividade e o rigor científico. Para Descartes, a única maneira segura de produzir conhecimento é através da razão, com base na experimentação e observação (Moraes, 1996), concepção questionada pelo paradigma sistêmico. No sistema educativo, o paradigma cartesiano foi base para o ensino tradicional, que fragmenta o conhecimento. Segundo Morin (2003), essa fragmentação ensina “a isolar os objetos de seu meio ambiente, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar” (Morin, 2003, p. 15). Sobre esse aspecto, Moraes (1996) adverte que o paradigma Cartesiano separa realidades inseparáveis.

⁷ Antipositivista é um termo utilizado para indicar a posição de pesquisadores que são contrários ao positivismo, por considerarem que essa linha de pensamento traz um conceito reducionista de ciência (Lima, 2011). Na área da educação, os antipositivistas criticam a compartimentalização dos conteúdos em disciplinas (que parecem não possuir ligação entre si), o ensino centrado no professor, a ideia de que o conhecimento é produzido por acúmulo de conteúdo e a avaliação quantitativa (Morin, 2003).

⁸ Construtivista é um termo utilizado para indicar a posição de pesquisadores que defendem o construtivismo (Lima, 2011). Sobre o construtivismo ver referência rodapé 12 (p. 8).

⁹ Termo utilizado para indicar a posição de pesquisadores que não comungam com os ideais construtivistas (Lima, 2011).

divergência de pensamento em torno desses paradigmas (Lima, 2011). As reformas, portanto, não ocorreram de modo que o sistema educativo tivesse uma melhora de qualidade significativa e os debates seguiram seu curso em busca dessa mudança.

No âmbito dessas tentativas estava a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁰, que, no final do século XX, preocupou-se em instituir uma Comissão Internacional para a Educação no século XXI, presidida por Jacques Delors (1998) e composta por educadores de diversos países¹¹, cujo intuito era buscar subsídios que pudessem orientar o processo educativo¹² do novo milênio que se iniciava. A UNESCO vislumbrou com base no Relatório Delors (1998) que o novo milênio se desenhava repleto de complexidade e, a partir dessa característica que se esboçava, parecia necessário construir estruturas educacionais voltadas para o “desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors, 1998, p. 14), o que significa, para nós, educar para a leitura do mundo, como propôs Freire (1979).

A este respeito, o relatório da comissão internacional propôs uma perspectiva sistêmica¹³ de educação em contrapartida aos sistemas educacionais que potencializam o conteúdo das disciplinas, em detrimento a outras formas de aprendizagem (Delors, 1998, p. 102). No relatório foi sugerido que todos os governos deveriam se esforçar para desenvolver um sistema educacional no qual o conhecimento poderia se tornar mais flexível, dinâmico e global (Delors, 1998).

¹⁰ Órgão máximo responsável pela educação em todos os continentes. Vem estimulando e divulgando estudos internacionais desde 1968, sobre os problemas e prioridades da educação. É imbuído em idealizar e recomendar para os Estados-Membros novas finalidades para a educação (Delors, 1998).

¹¹ A comissão Internacional para a Educação do Século XXI foi composta por educadores da China, Coreia do Sul, Eslovênia, Estados Unidos, França, Índia, Japão, Jamaica, Jordânia, México, Polônia, Portugal, Senegal, Venezuela e Zimbábue (Delors, 1998).

¹² A proposta inicial do estudo da UNESCO seria influenciar na reorganização do sistema de educação superior mundial, no entanto, quando da divulgação do relatório no ano de 1997, a comissão propôs a educação ao longo da vida, ou educação permanente para todos. Dessa maneira, as sugestões passaram a atingir todos os níveis de ensino (Lima, 2011).

¹³ A perspectiva sistêmica vem de uma corrente filosófica que contrapõe o pensamento cartesiano (Moraes, 1996). O modo de pensar e agir numa perspectiva sistêmica induz o “diálogo criativo entre mente e corpo, do interior com o exterior, entre sujeito e objeto, do cérebro direito com o esquerdo, do consciente e inconsciente, entre o indivíduo e seu contexto, do ser humano com o mundo da natureza” (Moraes, 1996, p. 62). De acordo com Morin (2003), o pensamento Sistêmico é um “conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras” (p. 15). No contexto educacional, o conceito de educação sistêmica perpassa pela convicção de que a educação é invariavelmente humana e recebe influência de outras ciências (Farinha, 2011). Esse autor aponta um conjunto de características que determinam que a educação é um processo sistêmico: o processo educativo traz em si um conjunto de elementos que interagem entre si através da troca de informações, portanto, são interdependentes e complexos (Farinha, 2011).

Paralelamente ao estudo proposto pela UNESCO, que resultou no Relatório de Delors (1998), Maria Cândida Moraes (1996), pesquisadora brasileira, divulgou o resultado de uma pesquisa onde foi apontado que, apesar de serem perceptíveis as mudanças no contexto extraescolar, a educação ao redor do mundo seguia apresentando resultados cada vez mais preocupantes, indicando que a escola se mostrava absolutamente dissociada do mundo e da vida, portanto, não vinha cumprindo bem o seu papel social. Moraes entende que “a presença de uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada” (1996, p. 14), características do paradigma tradicional de ensino, poderiam ser uma das razões dos problemas que a educação vinha encontrando para cumprir o seu papel na sociedade. Lembramos a percepção de Moraes sobre a política do paradigma tradicional, onde o aluno é visto como “mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador” (1996, p. 17). Para a autora, esta visão fortalece um dos problemas que a escola enfrentava para avançar e alcançar seus objetivos de ensinar para a vida, conforme a proposta do Relatório Delors (1998). Ainda, segundo Moraes (1996), a educação carece de soluções com foco na realidade complexa e multifacetada, de um olhar sistêmico, que tenha como direção um paradigma que não ignore a existência da interdependência entre “os processos de pensamentos e de construção do conhecimento, que colaborasse para resgatar a visão de contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural” (Moraes, 1996, p. 17).

Essas reflexões de Moraes (1996) deram origem à sistematização do “Paradigma Educacional Emergente” (PEE), e surge como alternativa para superar o paradigma tradicional e realizar “uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender” (Moraes, 1997, p. 16). Trata-se de um paradigma que visa construir uma educação que tenha como meta desenvolver as dimensões física, biológica, mental, psicológica, espiritual, cultural e social do aluno, responsabilidade que, na contemporaneidade, segundo Moraes (1997, p. 21) passou a ser atribuição da escola. A base norteadora do PEE proposto por Moraes (1997) foi fundamentado nos paradigmas edificados por Jean Piaget¹⁴, Paulo Freire¹⁵, Seymour Paper¹⁶,

¹⁴ Jean Piaget foi biólogo e pesquisador na área do desenvolvimento e aprendizagem humana e especializou-se em psicologia evolutiva. Sua teoria foi denominada de construtivista ou teoria da epistemologia genética e suas pesquisas tiveram como base o desenvolvimento da inteligência da criança. Piaget foi um dos principais teóricos da educação a partir da segunda metade do século XX, apesar de seus estudos não estarem ligados diretamente à educação (Macedo, 2005). A ideia central do construtivismo na educação é de que o aluno é o responsável pela construção do seu conhecimento, o papel do professor é criar situações de aprendizagem desafiadoras, que sejam

Howard Gardner¹⁷, autores que suscitaram novas e intensas discussões em torno da educação no final do século passado, no que diz respeito ao papel do professor e do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que os estudos de Moraes (1996, 1997), conforme identificado em sua obra, são ecos dos estudos realizados por Boaventura Sousa Santos, pesquisador português que, ao proferir a Oração da sapiência¹⁸ na Universidade de Coimbra, na abertura do ano letivo de 1985/86, deixou clara sua posição epistemológica antipositivista. Sua fala instaurou um vasto e caloroso debate filosófico acerca da crise do paradigma dominante da ciência (Santos, 2000), ou seja, o paradigma tradicional, ou paradigma cartesiano newtoniano, como

compatíveis com o esquema mental do aluno, de forma que o mesmo resolva o problema, agindo e interagindo com o objeto de conhecimento. Para Piaget, o conhecimento não é adquirido por acúmulo de informação ou por repetição mecânica, e sim, através de um processo o qual o sujeito constrói seu conhecimento de acordo com o desenvolvimento de seu esquema mental (Piaget, 1971).

¹⁵ A Teoria do Conhecimento sistematizada por Paulo Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) tem como base pressupostos antropológicos e é orientada pelo questionamento de como, por quê e para quê uma pessoa aprende (Gadotti, 2008, 2010). A teoria se aproxima dos constructos do construtivismo, no entanto, é percebida como um “construtivismo crítico” (Gadotti, 2008) por que, para além de questionar *como* o ser humano aprende, o qual concorda com os construtivistas clássicos, que considera que a pessoa aprende por sucessivas aproximações, Freire também questiona *por quê e para que* o ser humano aprende, qual a utilidade do que o ser humano aprende na sua vida pessoal e na vida da comunidade a qual pertence (Gadotti, 2008).

¹⁶ Seymour Papert é matemático, um dos pioneiros no campo da Inteligência Artificial, é discípulo de Piaget e sistematizou a Teoria do Construcionismo na década de oitenta, com base nos pressupostos do construtivismo. Um dos principais princípios da Teoria do Construcionismo é a criação de um ambiente ativo para a construção do conhecimento (Nunes & Santos, 2013). Esse ambiente foi criado pelo referido autor no “Logo”, artefato que, em sua percepção, se constitui como um ambiente externo propício para contribuir com o aluno a construir, estruturar e reestruturar o pensamento. Portanto, estimula o aluno a ser ativo na construção de seu conhecimento. Essa teoria sugere uma nova concepção de ensinar e aprender: o papel principal do professor passa a ser desafiar, questionar as hipóteses criadas pelo aluno, ou seja, passa a ser estimular o aluno a pensar, a problematizar, a desenvolver autonomia intelectual. Contrapõe, portanto, com a abordagem “tradicional”, em que o aluno se apresenta passivo, acumulando informações fornecidos pelo professor, que nem sempre se transformam em conhecimento (Papert, 1985).

¹⁷ Howard Gardner, cuja formação é na área de Psicologia e Neurologia, é idealizador da Teoria das Inteligências Múltiplas, divulgadas no início da década de oitenta. Influenciado amplamente pelos estudos de Piaget, Gardner realizou suas pesquisas na área da inteligência humana sob o questionamento da tradicional visão única da inteligência, que enfatiza apenas as habilidades lógico-matemática e linguísticas. O resultado das pesquisas de Gardner coloca em xeque as formas convencionais de conceber a inteligência medidas em testes de papel e lápis, aponta que o cérebro humano possui oito tipos diferentes de inteligência (Lógica, Linguística, Corporal, Naturalista, Intrapessoal, Interpessoal, Espacial e Musical), amplia a gama de atividades mentais humana e valoriza as atuações diversificadas através da cultura. Também aponta que a inteligência humana possui habilidade para resolver problemas e produzir coisas que tenham significados em ambientes culturais variados. O resultado das pesquisas de Gardner contribui, na área da educação, para compreender os motivos pelos quais os alunos têm um desempenho satisfatório ou não frente a determinadas atividades de ensino e, a partir dessa compreensão, coloca o sujeito no centro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a articulação do currículo considere e contemple todas as inteligências (Gama, 1998).

¹⁸ O texto com o conteúdo da Oração da Sapiência foi ampliado e publicado em formato de livro pela primeira vez em Portugal no ano de 1987, intitulado “*Um discurso sobre as ciências*”, sendo, posteriormente, divulgado em outros países em formato de artigo. No Brasil, o livro foi publicado pela primeira vez no ano de 1988) e, no ano de 2008 o livro já estava na sua 5ª edição. Em Portugal, no ano de 2003, foi publicada a 13ª. Ed. As ideias apresentadas no livro provocaram e continuam provocando amplo debate entre positivistas e antipositivistas/realistas e construtivistas (Santos, 2008).

denomina Moraes (1996, 1997). Conforme o discurso de Santos (2000), o paradigma dominante valida uma só forma de conhecimento e esta característica causa cegueira epistemológica e valorativa. O pensamento de Santos reforça um dos grandes dilemas contemporâneos no campo acadêmico, que é o conhecimento produzido pelos pressupostos do modelo tradicional, que somente valoriza a aquisição de conteúdos de maneira compartimentalizada e mecânica. Segundo Santos (2004), os diversos problemas existentes na sociedade pós-moderna só poderiam ser resolvidos a partir da revisão, concorrência ou superação paradigmática, em virtude do paradigma positivista não mais prover todas as necessidades de alunos que vivem numa sociedade em intensas e mutantes transformações.

Vale ressaltarmos que paralelamente à busca de Delors (1998), e ainda após a divulgação de seu relatório, o educador e pesquisador brasileiro Paulo Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008) autor de vários estudos em diversos países como Brasil, Chile, Estados Unidos, Suíça e algumas partes do continente africano (Gadotti, 2008), já vinha chamando a atenção para a necessidade de revisão do paradigma dominante nas estruturas educativas, com vistas nas transformações que vinham ocorrendo na segunda metade do século XX. Conforme Gadotti (2008, 2010), Freire tem como peculiaridade, na sua produção acadêmica, o fato de ter construído uma teoria do conhecimento de forma totalmente dialógica permeada entre livros, artigos e as contínuas discussões teórico-práticas em salas de aulas, numa efetiva relação dialética entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a partir da década de setenta, Freire (1979) passou a insistir que não seria possível melhorar a educação apenas com inovação metodológica que objetivava apenas adaptar a escola¹⁹ ao mundo do trabalho. Segundo Freire (1993, 1996, 1979), a escola, ao prosseguir com o mesmo paradigma positivista do passado, respondia apenas às necessidades da produção de trabalho. Para o autor, por ser a educação um ato de conhecimento e conscientização, a mudança somente seria possível através da realização de uma *adaptação ativa* da escola à sociedade. Freire (1979) compreende que a *adaptação ativa* refere-se a um processo de reorganização dos programas educativos de maneira coerente com a realidade de cada contexto, pautado pela tomada de consciência crítica de como o mundo se manifesta e de

¹⁹ No decorrer do século XX., o modo de produção da sociedade capitalista originado pelo paradigma tecnológico com base no taylorismo/fordismo, também foi o modelo adotado pelo universo da educação. A escola se adaptou ao referido modelo, que valoriza a fragmentação do saber, o isolamento das disciplinas, o disciplinamento rígido, o modo de fazer a partir da repetição e da memorização que predominou até a década de 80 (Morin, 2003). Muitas escolas na atualidade ainda seguem baseando suas atividades totalmente no paradigma tradicional apesar das mudanças na sociedade no decorrer do século XX e XXI, em parte pelo avanço da tecnologia (Gadotti, 2010).

como a escola precisa compreender a realidade, em permanente interação entre o todo e as partes e a mutabilidade constante da realidade. O que quer dizer que a educação precisa, permanentemente, refletir sobre as formas e modos de estar e ser no mundo. Trata-se, portanto, da necessidade de a instituição escolar assumir uma atitude consciente, crítica e coerente diante da sociedade e dos diversos contextos que a circundam. Neste sentido, esse autor recomenda que o sistema educativo averigue a realidade de cada comunidade, identifique os problemas significativos, respeitando as diferenças sociais, culturais e de gêneros e, logicamente, as questões geradoras desses problemas. Diante disso, o autor acredita que será possível estabelecer diálogos entre a teoria e a prática e construir os programas das escolas de acordo com as necessidades de cada contexto, de modo a desenvolver a “consciência crítica e o estímulo à capacidade criadora do educando” (Freire, 2005, p. 28). Assim sendo, a proposta educativa freiriana denominada de “educação problematizadora” propõe a “adaptação ativa” da escola à sociedade e não, apenas, a adaptação da escola ao mercado de trabalho.

Freire (1979) recomenda a reinvenção do processo de ensino aprendizagem escolar já a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, sugerindo que este seja elaborado coletivamente, após a escuta de professores, pais, gestores, alunos e a comunidade que cada escola pertence, de modo que o PPP contenha propostas de acordo com os problemas específicos de cada comunidade. Para o autor), somente atentando para a necessidade contextual do aluno, a escola se adapta ativamente à sociedade e se transforma, efetivamente, num espaço possível de gerir diversos tipos de estratégias para as aprendizagens, no atendimento das realidades sociais. Ainda considerando o pensamento de Freire, a escola problematizadora não coaduna com a proposta educativa que coloca o professor no lugar do detentor do saber, que transmite conhecimento de forma automática, passiva e mecânica, oferecendo pouca oportunidade para os alunos refletirem sobre o que já conhecem sobre sua realidade concreta (Freire, 2005). Observamos nas ideias Freiriana que a transmissão de informações feitas pelo professor de maneira automatizada pouco acrescenta ao processo de aprendizagem do aluno.

É inevitável identificar que as concepções de Freire datadas do século passado são atuais e prosseguem servindo como base de reflexão em busca das mudanças paradigmáticas necessárias na educação no contexto atual. Não podemos negar o equívoco em seguir com programas educativos somente baseados em currículos e modelos pedagógicos ultrapassados.

A escola, atualmente, está inserida numa sociedade dinâmica e complexa, portanto, devemos considerar a rapidez de informações que circulam nos ambientes do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, também Hargreaves (1998) defendeu, pouco antes do início do século XXI, que a continuidade da escolha paradigmática tradicional como base norteadora das propostas educativas estava dilatando o “hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela” (1998, p. 27). No ano de 2004, ao divulgar o resultado de dois estudos realizados com colaboradores em oito escolas do ensino médio no Canadá e nos Estados Unidos, Hargreaves (2004) voltou a se referir aos possíveis prejuízos causados aos programas educativos que mantêm paradigmas que não são flexíveis, como o paradigma tradicional. Ressaltando que os dados da referida pesquisa apontam que, embora fosse possível ver mudanças nas estruturas e culturas do ensino, ainda existiam estratégias metodológicas tradicionais com predominância de aulas expositivas, currículos padronizados e utilizados em vários contextos, desconsiderando a identidade de cada escola. Ressaltamos, porém, que isso não significa que Hargreaves (2004) defenda que a aula expositiva não tenha seu valor e importância. Entendemos que o autor somente chama a atenção para indicações que o excesso desta metodologia parece não ser benéfico nem apropriado em tempos mutáveis, que exigem novas metodologias do ensinar e aprender. Ainda conforme o autor, a escola apresenta fortes indícios que precisam repensar sua ação com base em paradigmas mais flexíveis, demonstrando que a busca pela melhoria da educação é uma questão necessária e urgente.

Assim, faz sentido a insistência da UNESCO na busca de repensar e edificar uma educação de qualidade para o novo milênio que se iniciava, na tentativa de diminuir o hiato entre a escola e o mundo fora dela, apontado por Hargreaves (1998), que se manteve nas escolas do século XX. Mais uma vez e ainda sob o calor da repercussão²⁰ mundial do Relatório Delors (1988), a UNESCO solicitou um estudo a respeito da temática ao

²⁰ O Relatório Delors (1988) por um lado recebia críticas de que as propostas ali contidas dificilmente poderiam ser consideradas de vanguarda e, por outro lado, recebia demonstração de entusiasmo e aceitação²⁰ (Lima, 2011). As propostas que não foram consideradas por alguns especialistas como propostas de vanguarda foram:

I. No que refere à proposta de aquisição do instrumento de compreensão de aprender a ser, Manolita Lima (2011) analisa que essa proposta já havia sido feita no Relatório de Faure, sob o título “Apprendre à être” (Aprender a ser), divulgado no ano de 1972, estudo igualmente cancelado pela UNESCO.

II. A construção de conhecimento com base na diversidade de experiências acumuladas pelos alunos, proposto no Relatório, é um conceito formulado por Piaget, no âmbito da Epistemologia Genética, o qual afirma que a aquisição de conhecimento não se dá com base na acumulação de conteúdo e sim por sua reorganização (Pádua, 2009, como referido em Lima, 2011).

Demonstração de Entusiasmo: No Brasil, por exemplo, as propostas contidas no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional (Lima, 2011).

pesquisador Edgar Morin, um dos maiores incentivadores da reforma de pensamento na educação, apontada em sua obra *Teoria da Complexidade*²¹ (Rodrigues, 2014). Diante da solicitação da UNESCO, Morin debruçou-se sobre a sistematização de um conjunto de reflexões que pudessem provocar o repensar o sistema educativo no milênio que se anunciava. Das reflexões de Morin (2000, 2003), que teve a colaboração de Nelson Vallejo-Gómez²², dentre outros pesquisadores que se identificavam com os conceitos do pensamento complexo²³, despontou a proposta dos sete saberes necessários à educação do futuro²⁴. As propostas de Morin baseiam-se nos conceitos do pensamento complexo, a partir do axioma formulado por Pascal ²⁵ de que “como todas as coisas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, é impossível conhecer as partes sem conceber o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes” (Morin, 2003, p. 88), que consiste na inseparabilidade do conhecimento com o meio ambiente em todas as suas dimensões: social, histórico, territorial, política, natural.

Numa reflexão semelhante, Perrenoud (2000, 2002) afirma que, apesar de o sistema educacional está constantemente se esforçando para promover e se adaptar às novas realidades sociais, continua focando seus programas educacionais em pressupostos que não respondem mais às aspirações dos alunos contemporâneos. Segundo o autor, o sistema educativo revela uma tendência para elaboração de programas educativos de maneira rápida, sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, ou seja, as mudanças que ocorrem na

²¹ O termo Complexidade tem origem na palavra em Latim, “complexus”, que significa aquilo que é tecido em conjunto. A Teoria da Complexidade foi originada de um aprofundado estudo que envolve a Teoria da Informação, a Cibernética e a Teoria dos Sistemas (Morin, 2003).

²² Filósofo franco-colombiano, consultor internacional cultural e educacional da UNESCO, publicou ensaios a partir da perspectiva do pensamento complexo na filosofia política, história, música e literatura em várias revistas da Colômbia, Brasil, Venezuela, Estados Unidos, Rússia, Itália e França (Morin, 2011).

²³ Em contraste com a forma tradicional de pensar, que compartimentaliza os campos do conhecimento em disciplinas, como se não fossem interligadas entre si e se complementassem, o pensamento complexo não coaduna com a ideia do isolamento dos objetos de conhecimento, Nessa perspectiva, propõe a transdisciplinaridade, ou seja, o reagrupamento dos saberes da física, biologia, antropologia, sociologia, filosofia e política, que supõe o religamento entre a cultura das humanidades e a cultura das ciências, em defesa da compreensão do universo. O pensamento complexo parte dos fenômenos simultaneamente complementares, concorrentes, antagônicos, respeita as coerências diversas que se integram dialogicamente, portanto, enfrenta a contradição por vias lógicas. O pensamento complexo é aquele que pretende pensar em conjunto com as realidades entrelaçadas (complexos). Assim sendo, o pensamento complexo precisa atuar sem separar a parte do todo, e o todo das partes (Morin, 1991).

²⁴ No capítulo três desse trabalho discorreremos de maneira mais aprofundada sobre os sete saberes da educação do futuro propostos por Morin, por serem base teórica dos Cs (Colaboração, Coerência, Conscienciosidade, Construção, Criticidade) que sustentam o Programa de Formação Continuada utilizada em nossa pesquisa de campo, ao lado da Teoria do Conhecimento proposto por Paulo Freire.

²⁵ Pascal é filósofo francês que também é físico e matemático e influenciou amplamente o pensamento de Edgar Morin na construção do pensamento sistêmico e complexo (Morin, 2003).

sociedade. No ano de 2003, Perrenoud voltou a criticar o processo de ensino e aprendizagem solitário, individualizado, assim como a prevalência da memorização de conteúdo e pediu atenção para a importância de educar para o desenvolvimento de competências²⁶. O autor indica a prática de uma pedagogia ativa e cooperativa nas escolas, a fim de não apenas ter como foco o desenvolvimento cognitivo do aluno. Enfatizamos que a pedagogia ativa enfatiza a análise conjunta de situações complexas originadas da realidade escolar e propõe ações direcionadas para a resolução de problemas, tensões e contradições do cotidiano, sem ignorar a função de instruir que, segundo Perrenoud (2003), é inerente ao processo educativo. Nesse sentido, o referido autor assinala a necessidade de a escola realizar mudanças paradigmáticas que possam atender as demandas da sociedade do conhecimento.

Apesar da defesa dos autores aqui referidos acerca da necessidade da mudança de paradigma na educação para o século XXI, o sistema educativo vem enfrentando dificuldade em reconhecer que as políticas e práticas educacionais carecem de inclusão de novas realidades sociais em suas propostas. Acerca dessa realidade, Mota e Scott (2014), Faria (2008) afirmam que a instituição escolar vem despontando como uma das instituições mais conservadoras da atualidade, ou seja, é a instituição que menos apresenta inovações em suas metodologias e ações.

Diante disso, é possível identificar a dificuldade de os sistemas educativos buscarem outros paradigmas diferentes das bases tradicionais. Apesar da pressão nesse sentido ser crescente, conforme discurremos anteriormente, no pensamento de Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Estrela (2001, 2010, 2016), Mota e Scott (2014), Nóvoa (1991, 1993, 2009, 2013, 2016), há um número relevante de sistemas educativos, em diversos países, que mantêm o paradigma tradicional como base norteadora de suas estruturas. E, logicamente, não vêm respondendo satisfatoriamente à nova demanda que lhes é cobrada, tornando-se impossível negar que as escolas não estão conseguindo definir novo caminho em direção ao processo de ensino e aprendizagem.

Acerca disso, no ano de 2010, ao fazer uma análise das tentativas de reformas ou “pseudo-reformas” educacionais, Teresa Estrela verificou que as instituições escolares ainda não haviam compreendido que, para além da função de instruir, as escolas passaram a ter funções múltiplas e campo de ação dilatado. Como exemplo, educar “para a paz, para o

²⁶ Operações mentais/recursos cognitivos que sejam capazes de mobilizar habilidades para empregar atitudes adequadas à realização de tarefas complexas/problemas (Perrenoud, 2000).

ambiente, para a saúde, para a igualdade dos gêneros e educação sexual” (Estrela, 2010, p. 6). A autora enfatiza que o paradigma tradicional, bastante redutor, não daria conta dessa demanda. Junto com essa análise, Estrela (2010) aponta que em nenhum outro contexto histórico foi tão necessário à instituição escolar admitir e compreender a complexidade e a incerteza que está presente no dia-a-dia das pessoas, e como isso afeta a dinâmica escolar. Segundo essa autora, é preciso reconhecer que o movimento de mutação social é real e muito rápido, originada pela globalização e pela sociedade da informação, que torna a função docente “crescentemente complexa” (Estrela, 2010, p. 6). Realmente, concordamos com a autora e com Hargreaves (2004) que a mudança tecnológica e científica vem impondo mudanças tão velozes que a verdade apontada num momento, logo, torna-se obsoleta e defasada.

Por esta razão, no entendimento de José Morán (2015), pesquisador espanhol, naturalizado brasileiro, defensor da introdução da *metodologia ativa*²⁷ nas universidades e escolas, os sistemas educativos estão vivendo um impasse. Seguem com seus currículos padronizados e ignoram que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (Morán, 2015, p. 16). Esse autor, como o fez Libâneo no ano de 2004, chama atenção para o fato de que a escola não é mais a única via de acesso às informações. As pessoas, na atualidade, aprendem em múltiplos espaços e com diferentes culturas, isso foi possível, principalmente, com o advento da internet que propicia a “integração de todos os espaços e tempos” (Morán, 2015, p. 16). E, neste ponto, recordamos que a instituição escolar ainda não despertou que compartilha o espaço de aquisição de conhecimento com diversos espaços e segue atuando com o mesmo pensamento de quando somente a escola era detentora do saber e o professor apontado como único detentor do conhecimento.

Acreditamos, como Morán (2015), que para os nossos alunos se tornarem ativos e aprendam a pensar e agir por si mesmos, no mundo complexo que estão envolvidos, os sistemas educativos devem adotar “metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões, avaliar os resultados e experimentar inúmeras novas possibilidades” (Morán, 2015, p. 17). Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Freire (1979; 2001; 2005), de que os programas educativos

²⁷ A metodologia ativa é uma metodologia que propõe currículo mais flexível centrada no aluno e requer dois tipos de mudança: a progressiva, inicialmente nas universidades e, posteriormente, nas escolas, com perspectiva de integrar as disciplinas (Morán, 2016).

elaborados de acordo com os problemas e interesses da comunidade podem permitir que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvam consciência crítica, além de oportunizar ao aluno o contato com os fatores externos que influenciam a vida individual e coletiva. Na percepção freiriana esse contato estimula o sujeito a aprender a fazer leituras críticas e conscientes da teia complexa em que estão emaranhados nos diversos setores da sociedade.

Também Morin (2003) acredita que o envolvimento da escola, com as questões externas a ela, oportuniza ao aluno aprender a lidar com a complexidade que envolve o todo e as partes, e vice-versa, para além de dar a oportunidade de a escola, reconhecer, finalmente, a “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades e os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2003, p. 13). Conseguindo, enfim, realizar a adaptação ativa da escola à sociedade, a qual propôs Freire (1979).

Se olharmos a educação sob o prisma dos pesquisadores aqui referidos, não é difícil perceber que “o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido” (Moraes, 1996, p. 61). Para Mota e Scott (2014), um dos problemas mais graves que o universo escolar enfrenta, atualmente, é o fato de que o mundo deixou de ser fordista²⁸ e, apesar disso, a maioria das escolas da atualidade insiste em formar pessoas para atuarem num mundo com concepções fordistas, a despeito de pertencerem a um contexto concretamente mais dinâmico e complexo, que pede desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais associadas à inovação constante.

Na compreensão dos autores supracitados, o principal problema do sistema educativo, portanto, é o fato de que a revolução atual não é uma revolução meramente tecnológica. Ela é, acima de tudo, uma revolução conceitual, impulsionada pelo movimento tecnológico e parece-nos que a escola ainda não conseguiu desenvolver estratégias eficientes para lidar com essa dupla característica da terceira revolução que está vivendo, a tecnológica/conceitual (Mota & Scott, 2014). Desse modo, a escola necessita adquirir disposição para legitimar maneiras alternativas de conhecimento fazendo frente à demanda dos jovens da atualidade.

Entretanto, autores como Carneiro (2005), Cortella (2014), Gadotti (1993, 2000, 2008, 2010), por exemplo, sugerem que algumas ideias do paradigma tradicional ainda podem

²⁸ Termo foi criado por Henry Ford, no ano de 1914, e caracteriza-se por um sistema de produção em massa. É um modelo de produção e gestão inicializado nos Estados Unidos da América (Mota e Scott, 2014).

colaborar com a escola da atualidade. Para estes autores mencionados, nem todos os elementos do paradigma tradicional são prejudiciais à educação atual, é possível ressignificar o velho e agregar ao novo na busca de alternativas de conhecimentos viáveis para reconstruir a educação, conforme discorreremos a seguir.

1.2.1. O Conflito Entre o Antigo e o Novo: Romper Totalmente com "Velhos" Paradigmas ou Resignificar Alguns Conceitos e Agregá-los?

Os autores com os quais dialogamos no decorrer deste capítulo, como Alarcão, (1996, 1998, 2001, 2003), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Freire (1979, 2001, 2002, 2005), Gadotti, (2007, 2008), Hargreaves (1998, 2004), (Morin (2003, 2011), Mota e Scott (2014), Perrenoud (1993, 2000, 2002, 2003), dentre outros, mostram que a pressão é abundante em torno de mudanças paradigmáticas no sistema educativo de muitos países. Essa pressão, no entanto, data de longa jornada, envolvendo estudiosos de várias sociedades que, basicamente, atribuem ao paradigma tradicional, como base dos programas educativos, o fator preponderante para o avanço limitado da instituição escolar.

Entretanto, António Nóvoa (2009), pesquisador e crítico dos pressupostos da educação tradicional como única base norteadora dos processos educativos na atualidade, alerta que devemos ter cuidado com a reprodução de conceitos e ideias sem uma reflexão aprofundada, que pode se tornar redundante e apenas gerar “uma inflação discursiva” (Nóvoa, 2009, p. 16) sem produzir mudanças concretas na educação. Esse autor considera que em qualquer proposta de mudança é importante ouvir os docentes, parte significativa do processo educativo e pontua ainda que “devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais” (Nóvoa, 2009, p. 16). É, necessário, portanto, manter a lucidez no momento da construção de novos paradigmas para as propostas educativas.

Essa afirmação nos remete à concepção de Morin (2003) acerca das possibilidades do erro e da ilusão que envolve todo conhecimento. A proposta freiriana (2005) também reconhece que o conhecimento deve ser utilizado de modo consciente, coerente e crítico, favorecendo uma intervenção efetiva na realidade. Assim, conforme o autor, é possível transformar a realidade, sendo essa uma “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela” (Freire, 2005, p. 77).

Nesse sentido, Carneiro (2005), Cortella (2014), Gadotti (1993, 2000, 2007, 2008), Freire (2002, 2005, 2008^a), dentre outros autores, questionam se é necessário radicalizar e romper com todos os conceitos da educação tradicional no sistema educativo ou se é possível reorganizar alguns conceitos e agregar aos novos paradigmas. Cortella (2014) defende que não se trata de romper radicalmente com todos os pressupostos do ensino tradicional e se submeter a tudo o que é novo, indiscriminadamente. Em sua percepção importa o discernimento para localizar o que é arcaico do modelo tradicional, como, por exemplo, o ensino mecânico, compartimentalizado e centrado no professor. O autor compartilha com as ideias de Freire (2005), no sentido de pensar que a autoridade docente é uma ação positiva que pode ser resgatada da educação tradicional, assim como a disciplina na sala de aula e o rigor metodológico do professor. Estas são perspectivas de construção de um caminho com substratos mais flexíveis de aceitação entre o velho e o novo e vice-versa. Não se trata, portanto, de descartar, na totalidade, os pressupostos do modelo tradicional de ensino das propostas educativas ou culpabilizá-lo pelas mazelas da educação atual.

Entendemos, assim, que os espaços educativos precisam aprender a reorganizar o conhecimento do passado de modo que possa utilizá-lo como referência para o pensamento educativo atual. Observamos, desta forma, que a proposta dos autores acima citados é que sejam observados e agregados aos constructos dos novos paradigmas educacionais valores que venham somar na compreensão que envolve a complexidade do ensino e aprendizagem na atualidade. Compreendemos, portanto, que não será mais possível, num mundo tão dinâmico, colocar o modelo tradicional de ensino como base principal ou única nos programas das escolas, mas também não será preciso descartá-lo dos processos educativos.

Ainda acerca dessa polêmica entre velho e novo paradigma como base da educação, Freire (1996) e Gadotti (2000, 2007, 2008) sugerem como fazer a releitura de algumas vertentes do modelo tradicional, de maneira que alguns aspectos entre o velho e o novo possam transitar entre si, sem chocarem-se em demasia. Freire (2005) não descarta a importância da disciplina na sala de aula, elemento essencial da educação tradicional, para o equilíbrio do contexto pedagógico. O autor somente argumenta a forma como isso pode ser feito, ou seja, transformando o autoritarismo, que considera um traço nocivo do modelo tradicional, em autoridade, ao processo de ensino e aprendizagem da atualidade. Freire (2005) compreende que o autoritarismo gera submissão e controle exacerbado, de modo a provocar medo ou inibição, diferentemente da autoridade, que significa impor limites aos alunos.

Defende que é nessa linha tênue entre autoritarismo e autoridade, liberdade e licenciosidade que é possível buscar a disciplina, também traço forte da educação tradicional, num ambiente educativo favorável e de equilíbrio na ação docente, a partir da clareza que a indisciplina surge de “uma liberdade mal centrada” (2005, p. 105). O autor propõe uma escola problematizadora onde o aluno tenha liberdade para se expressar de maneira que possa construir aprendizagem interagindo com os pares, com o professor e com o conhecimento numa posição dialógica. Entendemos que o incentivo à liberdade de expressão do aluno também permite a descentralização do conhecimento e desconstrói a ideia do paradigma positivista de que o professor é o único detentor do conhecimento no contexto pedagógico.

Somando com a postura freiriana, Gadotti (1993, 2000, 2007, 2008) apresenta discussões entre o novo e o velho paradigma, lembrando que a escola não é um espaço sem vida e, sendo assim, igualmente ao espaço externo a ela, a vitalidade domina o ambiente, tornando-o dinâmico e complexo. Assim, Gadotti considera que as “perspectivas atuais da educação” (2000, p. 8) precisam ser norteadas por paradigmas que tragam em sua ideologia a proposta de ensinar/aprender numa perspectiva sistêmica, com foco nos problemas que envolvem a coletividade e a complexidade que compõem a vida humana, corroborando com os ideais de Morin (2003). Neste encontro de pressupostos e ideias, Freire vem pontuar que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático” (Freire, 1979, p. 49). Por outro lado, Gadotti (2000) pondera que não há como falar em “perspectivas atuais da educação”, sem considerar a existência de um passado que sempre estará presente em qualquer perspectiva educacional que seja. Gadotti analisa que as concepções da educação tradicional, assim como a concepção da educação nova²⁹, “são concepções amplamente consolidadas e terão um lugar garantido na educação cada uma com sua especificidade” (2000, p. 4). É indispensável, entretanto, de acordo com o referido autor, realizar reflexões permanentes, cuidadosas e profundas, sobre o que é possível permanecer e o que é excesso da “velha” educação nas “categorias fundantes” da educação atual. Esse autor enfatiza que, se a escola pretende sobreviver como instituição no século XXI, é importante “buscar o que é específico

²⁹ A educação nova visava o ensino centrado no aluno, em contraposição ao ensino tradicional, que tinha como foco central o professor. Surgiu com maior clarividência a partir de Rousseau, no século XVII, que preconizou a educação conforme a natureza, ideais de valorização da liberdade e compreensão de cada etapa da formação humana, compreendendo a natureza da infância, da adolescência e fase adulta. A educação nova é também permeada pelo conceito de aprender fazendo (*learn by doing*), de John Dewey, e das técnicas de Freinet (Gadotti, 2000).

dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual” (Gadotti, 2007, p. 2). Assim, recomenda que, “na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados” (Gadotti, 2007, p. 7), de modo que se torna relevante que o professor não seja colocado como detentor do conhecimento e que a instituição escolar não permaneça distanciada da vida da comunidade.

Sobre este aspecto, Vasconcellos (2004) igualmente acredita que não é necessário abolir todas as propostas contidas na corrente tradicional. Importa, de fato, utilizar o bom senso e analisar a possibilidade de produzir mudanças a partir “de um esforço de superação por incorporação e não de simples negação, o que significa dizer, procurar preservar os elementos válidos da prática tradicional, mas, ao mesmo tempo, estar muito atento aos seus limites, a fim de ultrapassá-los” (Vasconcellos, 2004, p. 160). Esse autor também considera relevante a manutenção da disciplina em sala de aula, desde que os alunos não sejam tolhidos na sua participação do processo de aprendizagem, assim como Gadotti (2007).

Sobre esse aspecto disciplina em sala de aula, que é umas das bases importantes do paradigma tradicional, para Macedo (2005) a manutenção da disciplina possibilita “definir uma organização que torne possível a realização de uma tarefa” (2005, p. 148). Entretanto, faz a releitura de que a disciplina somente precisa ser desassociada da “disciplina com a forma padronizada, organizada, calculada, e programada de transmitir conhecimento pronto” (Macedo, 2005, p. 148). Somente é necessário, para o autor, situar a disciplina numa conotação menos opressora, flexibilizá-la, assim como o construtivismo flexibiliza a maneira de construir conhecimento.

Com um olhar mais geral em torno do debate destas correntes paradigmáticas no âmbito escolar, Carneiro (2005) lembra que as concepções de educação do passado são desafiadas porque “a função educativa vê-se submetida a tensões sem precedentes” (Carneiro, 2005, p. 12). O autor discute, que é importante para a escola, obter uma visão alargada que consiga enxergar “mais longe do que a mera acumulação de conhecimento especializado” (Carneiro, 2005, p. 14). Convém à instituição escolar, portanto, realinhar seus paradigmas estruturais, concentrando-se, além da instrução, nas novas funções que lhe são atribuídas, a fim de que possa exercer seu papel socioeducativo em todas as dimensões humanas de maneira ativa e contributiva, promovendo, efetivamente, o avanço do sistema educativo em nosso tempo, conforme discorreremos a seguir.

1.3. Desafios da Escola da Atualidade: Urgência na Releitura de Suas Funções

A valorização do papel da escola na formação integral do aluno vem sendo um assunto amplamente debatido ao redor do mundo, nas mais diversas instâncias de investigação do campo educacional, social, filosófico e psicológico. O questionamento centra-se nas mudanças evidentes que vem ocorrendo nas sociedades desde meados do século passado, conforme discutiremos anteriormente, que não se limitam às questões tecnológicas e de comunicação. Conforme o pensamento dos autores De Masi e Frei Beto (2008), também nas dimensões familiar, no Estado e na Igreja vêm ocorrendo mudanças. Essas instituições, que tinham importância consideráveis na formação das crianças e jovens das sociedades, vêm perdendo forças e, gradativamente, transferindo a função de educar para a instituição escolar. Cada vez mais estão sendo atribuídas funções à escola que vão além da instrução acadêmica, que é a função de ensinar e aprender. Pontuaremos, a seguir, concepções de alguns pesquisadores de diversos países que analisam as funções atribuídas à escola dentro das sociedades ao longo da história.

O pesquisador espanhol Antoni Zabala, quase ao fim da década de oitenta, questionava se a escola não deveria cumprir outras funções, para além da proposta de aprendizagem das disciplinas curriculares. Indagava, ainda, se a escola também não deveria se ocupar do desenvolvimento das demais capacidades dos alunos, enfatizando que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (Zabala, 1998, p. 28). Alarcão, por sua vez, defende que não tem “nenhuma dúvida de que a escola também precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir sua missão na atualidade” (2001, p. 11). Também Amado (2009) pondera que a mudança na educação perpassa pela compreensão de que o ato de educar na contemporaneidade não deve estar desprendido do “aperfeiçoamento de cada ser humano nos mais diversos aspectos, espiritual, moral, cognitivo, social, cultural, vocacional, artístico, físico” (Amado, 2009, p. 54). Assim, juntamente com Estrela (2010) e Morin (2000, 2003, 2011) o autor identifica as diversas funções que a escola deve desempenhar, como educação para a cidadania, meio ambiente, ordem mundial, para a paz, igualdade de gênero, respeito pelas diferenças. Com isso, Sacristán (2015) entende que o sistema educativo, por não fazer uma releitura aprofundada dessas novas funções no decorrer do século XX, deixou um legado negativo para o século XXI.

O legado mencionado por este autor perpassa pela desigualdade de direitos à educação, pelo enfraquecimento do conceito de formação integral, pelo prosseguimento da compartimentalização das disciplinas, a valorização de conteúdos pré-determinados e do professor como detentor do conhecimento. Esse legado, portanto, causa problemas de ordem evolutiva, uma vez que perpetua a instituição como o único espaço/tempo de apropriação de conhecimento, ignora os demais locais onde os alunos da sociedade atual também podem adquirir informações, assim como desconsidera que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento. Para Sacristán (2015), a manutenção dessa forma de pensar a educação perdeu a vigência. A demanda requer assumir que “o conhecimento prático da vida, do mundo, da sociedade já não tem a educação escolarizada como sua origem fundamental” (Sacristán, 2015, p. 18). A permanência do legado contraproducente da educação tradicional ao qual se refere o autor, entretanto, não ocorreu por ausência de estudos que apontaram para a necessidade urgente de a escola rever o seu papel diante de uma sociedade em constante mutação.

Observamos, no decorrer de nossa pesquisa bibliográfica, que desde o final do século passado pesquisadores de renome internacional, como Freire (1979, 1996, 1997, 1999), Hargreaves, (1998), L. Shulman, (1989, 1996), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 1995), Morin (1991), Perrenaud, (1993), Tardif, (1999, 2000, 2002), Schön (1992), dentre outros, vêm defendendo que a estrutura escolar precisa reconsiderar sua função de apenas instruir. Entretanto, características de inúmeras escolas, em diversos países, permanecem com a proposta de ensino com foco meramente na instrução, demonstrando que ainda não entenderam a multiplicidade de suas ações na sociedade contemporânea. Tonucci (2015) corrobora com o que diz Sacristán (2015) de que a escola não renunciou à sua natureza dogmática e afirma que a realidade em que está imersa atualmente causa mal-estar em professores, alunos e na sociedade em geral. De acordo com Tonucci (2015), a escola é questionada, por um lado, “não ser capaz de preparar os cidadãos de nossos dias, de forma atualizada para as profissões modernas e, por outro, de não saber evitar, mediante oportunos ensinamentos, determinados comportamentos não civilizados de jovens e adolescentes” (Tonucci, 2015, p. 66). Compreende o autor que há exigência, portanto, de mudanças de ordem comportamental, emocional e psicológica, para além da instrução, no âmbito da educação formal.

Com isso, compreendemos a necessidade de que o sistema educativo amplie sua visão em torno de suas funções, adquira mobilidade e flexibilidade, condições que não são compatíveis com a inércia que o tem caracterizado. Para sair dessa inércia e adquirir mobilidade e flexibilidade, no modo de ver de Nóvoa (1991) e Sacristán & Gómez (1998), é necessário que o sistema educativo compreenda, efetivamente, que perdeu a hegemonia da transmissão da informação para os meios de comunicação em massa. Portanto, é relevante compreendermos ainda que as novas funções educativas extrapolam a transmissão de informações, precisando se reconhecer como um lugar que organiza a informação fragmentária que os alunos recebem fora de seus muros. Assim sendo, a escola, atualmente, precisa passar para lugar de reconstrutora das “pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil” (Sacristán & Gómez, 1998, p. 6) e se tornar provocadora de reflexão dessas informações, tornando-as úteis.

No entendimento de Sanches (2005), a desconstrução da escola como lugar que somente instrui perpassa pela reconstrução e reconhecimento da mesma como um local de socialização e humanização. O autor observa que profissionais de diversas áreas do conhecimento, como Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, e até da Biologia, vêm chamando a atenção para a necessidade de a educação escolar ressignificar suas funções e reconsiderar a demanda de educar para humanizar e socializar. O autor referido valoriza os conhecimentos adquiridos na escola através dos livros didáticos, no entanto, pontua que, isoladamente, os mesmos não são capazes de formar pessoas mais humanizadas, em virtude de desenvolver apenas valores conceituais. Portanto, o autor partilha da ideia de que a realidade da sociedade atual requer uma educação para desenvolver valores conceituais e, na mesma medida, possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de “pensar, refletir, criticar, escolher, liderar, compartilhar, solidarizar-se e participar para aprenderem a ser participativos” (Sanches, 2005, p. 14).

A ideia de Sanches (2005) está contida na Teoria do Conhecimento proposta por Freire (1979, 1993, 2002), que recomenda uma escola que ensine ao aluno a aprender a fazer a leitura do mundo, a libertar-se, a desenvolver um “pensar autêntico” e consciente. Portanto, uma escola que faça a leitura do contexto no qual está inserida, tenha consciência de sua realidade e permita que seu aluno também a tenha, e não prossiga alheia à necessidade de ir além da função única de instruir.

Entretanto, defendemos juntamente com os autores supracitados, a necessidade de que as mudanças sugeridas por eles perpassem pela reconstrução das ações formativas, que precisam se reestruturar em função de currículos e formação adequados às diversas funções que estão sendo atribuídas ao professor e à escola. Assim, é fundamental que os formadores de professores sejam formados observando a realidade e a necessidade dos professores, alunos e escolas na contemporaneidade.

➤ **Síntese do Capítulo 1**

O que foi exposto neste capítulo, através do pensamento de vários autores com os quais dialogamos, como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Estrela, (1977, 2001, 2010, 2016), Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008), Hargreaves, (1998), Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), Nóvoa (1991), Perrenoud (2000), Tardif (1999, 2000, 2002), dentre outros, reflete a demanda das escolas da atualidade. As ideias destes pensadores sugerem mudanças paradigmáticas necessárias ao sistema educativo, de modo que se torne mais flexível, reflexivo, produtivo e amoroso.

Repensar as situações educativas é considerar as diversas perspectivas que a envolvem, indicando que é conveniente colocarmos a relevância da complexidade e da incerteza que compõem a sociedade no contexto atual. A flexibilização de pensamento implica compreendermos o movimento de ruptura e permanência de elementos constitutivos dos paradigmas vivenciados com suas diversas perspectivas. Entendemos que os autores aqui citados avaliam que um paradigma não suprime outro, podendo agregar alguns aspectos e submetê-los à reconstrução dos sentidos e saberes epistemológicos. E a reconstrução trabalhada pelos autores, com os quais dialogamos no decorrer deste capítulo, nos faz refletir que as mudanças são necessárias e perpassam, fundamentalmente, pela desconstrução e reconstrução do pensamento dos gestores, professores e da instituição escolar.

E aqui cabe questionarmos: De que maneira pode ser realizada a conscientização necessária da desconstrução e reconstrução do pensamento dos professores e gestores na construção de uma escola que atenda as mudanças exigidas em nosso tempo? Uma vez que o apelo por essas mudanças parece não vir surtindo efeito considerável, como pudemos verificar no decorrer deste capítulo. Por que a escola não consegue “reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e provida pela escolarização” como propõe Libâneo (2004, p. 9)? Por que a instituição escolar não vem

conseguindo garantir que o aluno desenvolva a capacidade de pensar sobre o conhecimento que se apropria dentro e fora do âmbito da escola, a fim de que consiga “construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade”? (Libâneo, 2004, p. 9). Por que não estamos conseguindo “rever, olhar de outro jeito, alterar o modo como fazemos e pensamos as coisas na escola”, como questiona Cortella (2014, p. 9)? Por que os professores não conseguem se desvincular da cultura do repasse de conteúdos, do poder e da centralidade na sala de aula e não se dirigem ao encontro das necessidades dos alunos no contexto atual?

É nesse lugar que o profissional da educação se encontra: no impasse entre o novo e o antigo, na realidade dinâmica da sociedade atual e na ação educativa que, muitas vezes, se mostra anacrônica, conforme pudemos perceber nas colocações teóricas deste capítulo. A demanda de compreensão do mundo pós-moderno é dinâmica, por isso exige ressignificação recorrente no universo escolar. Conseqüentemente, exige movimento constante e circular do aprender e reaprender da docência, por que o mundo extraescolar assim se apresenta e é nele que habitamos todos nós, alunos e professores.

Sabemos que a realidade social é dinâmica e cíclica, os acontecimentos não são lineares, muito pelo contrário, são altamente instáveis e complexos. A estrutura social é mutável por que está em interação constante com outras estruturas, conforme afirma Hall (2006), diferentemente da escola, que mantém basicamente a mesma estrutura de décadas atrás. Para alguns pesquisadores, como Nóvoa (1991, 2009, 2013, 2016), Perrenoud (2000), Sacristán (2002, 2014, 2015), Tardif (1999, 2002, 2011), dentre outros, a estrutura em muitas escolas se mostra ultrapassada. Em parte, essa visão está interligada aos pressupostos que vêm norteando a formação dos professores, seja inicial ou continuada, que seguem privilegiando o conteúdo teórico em detrimento à discussão do que ocorre no âmbito da escola e da sociedade. Esses autores se inquietam em torno da realidade que permeia a maioria dos programas de Formação Continuada de Professores (FCP), ainda estruturados somente com base no modelo tradicional de ensino, portanto, distanciado da realidade escolar, o que se concretiza como obstáculo para mudanças na ação docente.

No capítulo seguinte, faremos uma discussão sobre a Formação Continuada de Professores (FCP) de maneira geral, assim como, mais especificamente, da Formação Continuada de Formadores de Professores do Ensino Básico (FCFPEB), que é nosso objeto de pesquisa. Também faremos abordagem acerca de três dimensões que envolvem a

ressignificação da Formação Continuada (FC): o local de formação, o formador e a estratégia de formação.

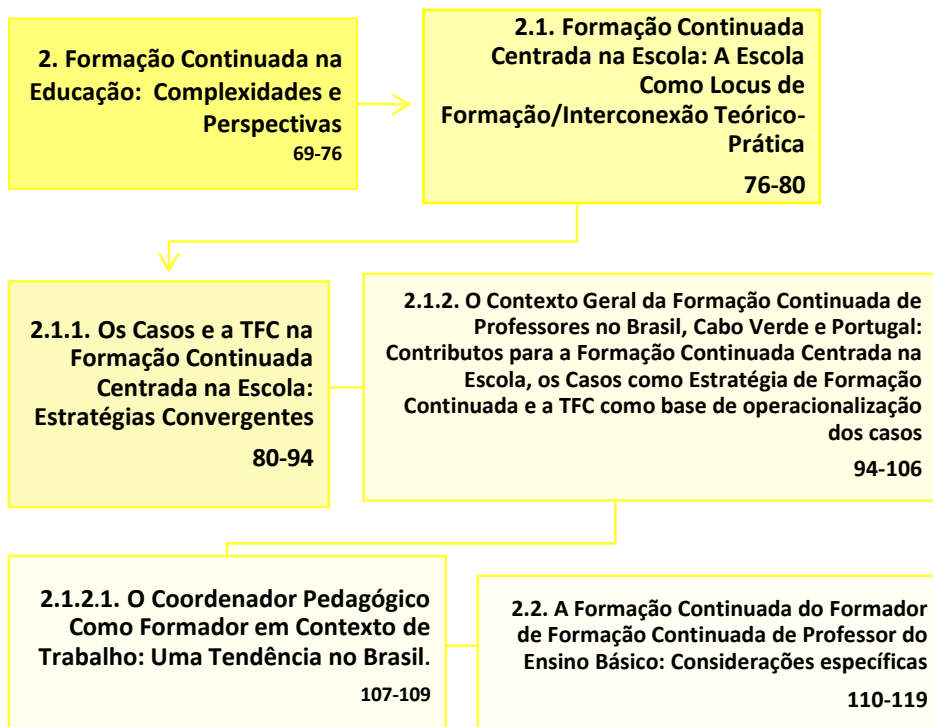
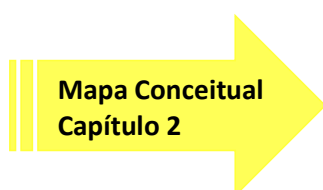
No que respeita ao local de formação, discorreremos acerca das tendências que apontam a escola como local privilegiado de formação continuada dos professores; no que refere ao formador, discutiremos sobre o coordenador pedagógico como formador em contexto de trabalho; acerca da estratégia de formação, traremos a colaboração de alguns autores que apontam os casos como uma estratégia de formação que vem ganhando força no universo das pesquisas na área da Formação Continuada.

Estas três dimensões, local de formação, formador e estratégia de formação estão envolvidas em nossa pesquisa, através de um programa de FC baseado em propostas paradigmáticas que propõem construção de conhecimentos em colaboração, de forma crítica e conscienciosa. Acreditamos, assim, que a busca de soluções para os problemas que surgem do cotidiano da escola pode ocorrer de maneira coerente, de acordo com a necessidade de cada caso. Para tanto, no decorrer do capítulo a seguir, buscaremos interagir com o pensamento de diversos autores que pensam a Formação Continuada nestas diferentes perspectivas.

CAPÍTULO 2

Formação Continuada na Educação: Complexidades e Perspectivas

“A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação (Michael Fullan, 1993, p. 105)



2. Formação Continuada na Educação: Complexidades e Perspectivas

A instituição educacional, uma das áreas relevante em muitos países, não está imune aos efeitos das constantes mudanças pelas quais as sociedades passaram nas últimas décadas por meio de avanços tecnológico e científico (Hall, 2006), conforme indicado no Capítulo 1 deste trabalho. Sucessivas novas realidades impeliram todos os sistemas sociais a buscar maneiras de responder às novas demandas sociais. O sistema educativo como parte integrante do sistema social também está sendo impulsionado a realizar mudanças de acordo com as transformações nos demais setores da sociedade. E, de acordo com Estrela (2010, 2016) e Hargreaves (2004), os sistemas educacionais precisam progredir em muitos países, levando em consideração a realidade e as necessidades de cada sociedade, embora mudanças já possam ser vistas em alguns contextos.

De fato, muitos professores não estão preparados para atender às novas demandas complexas que se estabeleceram no universo escolar e apresentam dificuldades em lidar com essa realidade, conforme apontam Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Bonafé (2015), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Formosinho (1991, 2009), Gatti (2003, 2008), Imbernón (2002, 2007, 2009, 2010), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 1995, 2007, 2009, 2013, 2016), Perrenoud (2002, 2003), Sacristán (2002, 2014, 2015), dentre outros pesquisadores. Contudo, essa discussão não é recente e remonta ao final do século passado.

Em 1977, Giroux debateu sobre a “teia complexa de relação, ideologia e cultura” (p. 124) que se tornara o ambiente escolar. Destacou os obstáculos e a inquietação que os professores enfrentavam para lidar com essa complexidade e com as novas funções atribuídas à escola, uma vez que, num passado bem próximo, tinham apenas a função de instruir. Também Esteve (1995, 1999) fez abordagens acerca dos problemas que surgiram na instituição escolar e das críticas generalizadas que os professores vinham recebendo, sem que fossem analisadas as “circunstâncias de mudanças que os obrigava a fazer mal o seu trabalho” (Esteve, 1995, p. 97). Portanto, ocorreram mudanças no âmbito da escola sem que os professores tivessem oportunidade para entender e aprender a lidar com elas.

De acordo com Formosinho (2009), essas mudanças são significativas e não foram geradas somente pelas mudanças sociais provocadas pelo avanço da tecnologia, conforme vem sendo bastante evidenciado. Mas, também, pelo teor da Declaração Mundial da Educação

para todos³⁰, assinada em 1990: foi determinado na Declaração Mundial da Educação para todos a universalização do acesso à educação. Com a obrigatoriedade do ensino básico, a instituição escolar transformou-se em “escola de massa”³¹. Com isso, a escola assumiu problemas sociais complexos como a “delinquência juvenil, conflitos entre grupos sociais, conflitos de classe, de valores, raciais étnicos, religiosos e linguísticos” (Formosinho, 2009, p. 37), dentre outros, tornando-se um ambiente bastante heterogêneo, exigindo novas atitudes dos professores, sem que os mesmos tivessem formação adequada para tal.

O conteúdo da declaração, portanto, delineou um novo perfil da escola regular³² sem que fossem realizadas ações formativas, inicial ou continuada, compatíveis com a complexidade do novo contexto escolar que se anunciava. Conforme afirma Formosinho (2009), essa foi uma das discussões mais expressivas em relação ao acordo: a carência de programas de FP inicial ou continuada que possibilitassem ao professor compreender as mudanças complexas que invadiram as salas de aula. Diante dessa realidade, professores de muitos contextos mostraram sinais de dificuldades em enfrentar os desafios da nova realidade

³⁰ A Conferência Mundial da Educação para todos, realizada no ano de 1990, em Salamanca, foi organizada pela Unesco, ao lado do governo espanhol. A conferência enfatizou a necessidade de desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores a todos os jovens entre os 6 e 18 anos de idade que fazem parte do ensino obrigatório, ou seja, o ensino básico ou escola regular (Formosinho, 2009).

³¹ O fenômeno das escolas de massas desponta na Europa na década de 1950 e, posteriormente, invadiu outros países ocidentais. Impõe a obrigatoriedade na escola regular, movimento que implica numa escola mais heterogênea, não seletiva e a formação do estudante passa a ser universal. A ideia é que os alunos tenham formação igualitária cujos objetivos são estabelecidos pelas leis que regem a educação em países diferenciados. A escola de massa intensificou os problemas enfrentados pela escola à medida que a relação das diversas comunidades com a escola é diferenciada, os currículos permanecem sem alteração, apesar da profundidade da mudança, e os professores não foram formados para enfrentar essas questões, fatores que contribuem para compor os problemas que a escola enfrenta atualmente (Formosinho, 2009).

³² A obrigatoriedade de frequência do ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclo e do Ensino secundário termina aos 18 anos, de acordo com a Lei de Bases/Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. De acordo com A Lei de Bases nº que rege a educação em Portugal, aprovada em 14 de Outubro de 1986, prevê que o ensino obrigatório e gratuito compreende desde o 1º até o 12º ano. O ensino básico envolve jovens entre 6 e 15 anos de idade, é organizado em 3 ciclos que tem duração de 9 anos e o ensino secundário tem duração de 3 anos. O 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade são sequenciados: o 1º Ciclo corresponde ao 1º, 2º, 3º e 4º ano e recebe alunos aos 6 anos de idade completados até 15 de setembro; o 2º Ciclo é composto do 5º e 6º Anos de escolaridade e recebe alunos com idade mínima de 9 anos; e o 3º Ciclo corresponde ao 7º, 8º e 9º e é composto de alunos entre 12 e 14 anos. O ensino secundário vai do 10º ao 12º ano e recebe alunos entre os 15 e 17 anos. (Portugal, Conselho Nacional de Educação, 1986). Em Cabo Verde, de acordo com o Minedu (2015), a estrutura organizacional assim com a nomenclatura adotada para o ensino básico obrigatório é semelhante à estrutura organizacional de Portugal. No Brasil, essa mesma faixa etária que compreende a educação obrigatória é denominada de Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio. O Ensino Fundamental anos iniciais é composta de alunos entre os 6 e os 10 anos e compreende o 1º ao 5º ano; o Ensino Fundamental anos finais, recebe alunos entre os 11 e os 15 anos completados até o dia 30 de junho, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. O Ensino Médio é composto por alunos entre os 15 e os 18 anos (Brasil, 1996).

escolar. Como resultado, as críticas ao ensino foram agravadas por não atenderem “à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola de massa” (Formosinho, 2009, p. 37).

Na compreensão de Sacristán (2014), é natural que as questões sociais confluem para o ambiente escolar, uma vez que foi ampliado o acesso à escola a partir da obrigatoriedade do ensino regular. É compreensível para o autor, portanto, que os professores tenham que redefinir e adotar as novas funções a eles atribuídas. Caso não correspondam a essa realidade, as críticas se tornam legítimas, assim como em qualquer outra profissão cujos profissionais não consigam corresponder ao que lhes é solicitado. Para Sacristán (2014), no entanto, pode-se argumentar sobre quais mecanismos foram implementados para permitir que os professores do ensino regular avancem de maneira a atender a demanda que lhes vem sendo solicitada. Nesse sentido, espera-se que a Formação Continuada³³ de Professores (FCP), um dos setores relevantes para a melhoria da docência, seja eficaz e promova o desenvolvimento das habilidades dos professores de uma maneira que lhes permita atender “as necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta” (Sacristán, 2014, p. 67).

Entretanto, a literatura especializada indica que em diversos países, apesar de considerada como uma das principais fontes para “acalmatar as supostas carências dos professores” (Ferreira, 2009, p. 330), os sistemas de FCP, similarmente à instituição escolar e aos docentes, também vêm recebendo críticas por não conseguirem sanar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores. No entendimento de Estrela (2010), a complexidade que invadiu o espaço escolar ao longo do tempo ainda não é discutida concretamente nas ações de FC. De modo que, um dos problemas enfrentados pelos professores para realizar mudanças no âmbito da ação pedagógica é que a FCP, frequentemente, é fundamentada com base na educação tradicional, promovendo apenas acúmulo de conhecimento teórico, sem que sejam discutidas estratégias para colocá-los em prática.

Nesse sentido, autores conhecidos internacionalmente, como Bonafé (2015), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Imbernón (2002, 2007, 2009, 2010), Nóvoa (2009, 2013, 2016),

³³ De acordo com Gatti (2008), ao longo do tempo, a formação de professores que visa a atualização profissional do professor no decorrer do exercício da profissão, já recebeu denominações diferenciadas como “reciclagem”, “capacitação”, “treinamento”, “formação em serviço”, “formação contínua”, “formação centrada na escola”. Sem chegar a um consenso a literatura especializada segue utilizando os termos variados, com sentido semelhante. Entretanto, a autora entende que “Formação Continuada” (FC) é o termo que melhor expõe o desenvolvimento gradual da ação e optamos por usá-lo no decorrer de nossa ação investigativa.

Sacristán (2002, 2014, 2015), Perrenoud (2002, 2003), dentre outros, admitem as carências das ações de FCP. Defendem a necessidade da construção de um quadro teórico conceitual que discuta a realidade e necessidade do professor, de maneira a proporcionar, efetivamente, o desenvolvimento profissional docente e a melhoria do processo educativo. Garcia (2013) pontua que ainda não existe com clareza, um quadro teórico conceitual para FCP, apesar de virem surgindo propostas de formação com finalidades e estratégias potencialmente diferenciadas. Segundo o autor, à medida que as mudanças sociais ocorrem e invadem o universo educativo, a responsabilidade das políticas da FC é ampliada, contudo, ainda não se estabeleceram até o momento, como um quadro teórico propriamente dito e, sim, como um quadro teórico em construção. Na mesma medida, ampliam-se os estudos acerca do tema e o apelo por mudanças nas ações da FC do ensino básico.

A preocupação com a mudança das ações de FC não é recente. Inicialmente, na Europa, os estudos científicos em diferentes países, assim como a preocupação de órgãos internacionais, como a OCDE e UNESCO, em torno da FCP do ensino básico vem se intensificando desde final do século passado. Estudos de autores como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Bonafé (2015), Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Formosinho (1991, 2009), Freire (1979, 1999, 2005), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Gatti (2003, 2008), Libâneo (2002, 2004, 2010), Nóvoa (1988, 1991, 1992, 1995, 1999, 2009, 2016), Perrenoud (1993, 2000), Schön (1992, 2000), Sacristán & Gomes (1998), Sacristán (2002, 2014, 2015), Tardif (1999, 2000, 2002), Zeichner (1993), dentre outros, apontam que, apesar de alguns avanços, muitos sistemas de FCP privilegiam apenas o acúmulo de informações e essa tendência formativa já não supre as necessidades dos professores.

Ao tornar-se um ambiente de alta complexidade, a sala de aula colocou os docentes diante de situações que requer tomadas de decisões imediatas, **Coerentes**³⁴ com os problemas complexos de contextos específicos (Freire, 1979). Para tal, são necessárias ações formativas que fomentem o professor a aprender a refletir e tomar tais decisões (Kramer, 2002, p. 29). De acordo com Candau (2004), uma vez que o ambiente educativo se tornou por demais complexo, limitar os professores a ações formativas que apenas fortalecem o conhecimento

³⁴ As 5 dimensões, **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, que foram base do título do Programa de Formação elaborado por nós para nossa investigação, assim como as palavras que são sinônimos dessas 5 dimensões, a partir desse ponto serão iniciadas com letra maiúscula e destacadas em negrito, de modo que seja enfatizada a valorização das mesmas na revisão teórica e demonstrada a razão de nossa proposta em situar as referidas dimensões como base de reflexão dos casos em um Programa de Formação Continuada, detalhado na parte dois deste trabalho.

teórico em detrimento das necessidades de cada contexto, dificulta a evolução da ação docente. Nessa mesma perspectiva, Flores (2010) argumenta que os “processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados n’uma racionalidade técnica” (2010, p. 5), sem considerar contextos que são imersos numa rede de relações de elevada complexidade, não conseguem desenvolver no professor a capacidade de lidar com a diversidade de problemas que surgem no cotidiano da escola.

Sobre esse aspecto, Zeichner (1993) defendeu, na última década do século passado, que ações formativas devem ser construídas de maneira que se possa “lembrar que o mundo real da sala de aula é feito de actividade e conflito. É rejeitar a abordagem individual e de ajudar os professores a influenciarem Colectivamente as condições de seu trabalho” (pp. 23-24). É uma tendência formativa que fomenta a Construção Coletiva de saberes e envolve a “trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 370).

Considerando esses argumentos, não faz sentido as políticas de FCP negligenciarem a diversidade de saberes que os professores precisam para entender melhor a complexidade que envolve a ação docente na atualidade. A manutenção do modelo tradicional nos muitos programas de FCP, na medida em que visa apenas transferir conhecimentos teóricos de forma generalizada, sem levar em conta a complexa realidade de cada escola, dificulta a construção de saberes que permita ao docente ampliar sua visão em torno dos problemas gerados no âmbito da escola e dentro da sala de aula. Com isso, Freire (2005) antevê que “nenhuma formação seja ela inicial ou continuada deve dispensar um contexto de problematização da realidade” (p. 38).

O pesquisador e professor universitário no Canadá, Maurice Tardif, conhecido internacionalmente através da divulgação de seus estudos em torno da Formação de Professores (FP), destaca como um dos grandes obstáculos para a FCP alcançar o objetivo de provocar avanços na ação docente, a persistência em manter os programas de formação centralizados apenas na aquisição de conhecimentos teóricos, sem valorizar os saberes construídos pelos professores na prática. Ações de FC com essas características, de acordo com Tardif (2002), anulam a possibilidade da discussão acerca das questões complexas que circundam a ação docente, igualmente como ocorre na formação inicial. O autor considera que a manutenção isolada do paradigma tradicional na política de FC fragiliza as ações, uma

vez que, para além de ignorar as dificuldades dos professores para solucionar os problemas que surgem no cotidiano da escola, as ações de FCP centradas no referido modelo, colocam os docentes novamente na condição de alunos, sendo que os mesmos já não são mais alunos, são profissionais que precisam se tornar “profissionais capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis” (Tardif, 2002, pp. 114-115). Esse autor acredita que somente haverá uma mudança concreta na educação, quando as propostas das ações formativas, inicial ou continuada, passarem a ser ocupadas com novos dispositivos de formação, que sejam capazes de atender às necessidades dos professores e “de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se” (Tardif, 2002, p. 293)

Em posição similar, António Nóvoa (2007, 2009, 2013, 2016), pesquisador português, defende que a mudança na FCP está ligada à reestruturação de ações formativas fundamentadas no núcleo da profissão, abrindo espaço para que as componentes das práticas de ensino e a complexidade que envolve o espaço escolar sejam reconhecidas e valorizadas, tal qual as componentes teóricas. A defesa de Nóvoa (2007) é que o processo formativo seja desenvolvido no interior da escola, de maneira que seja possível a incorporação das situações da prática na ação da FC, num processo dialógico entre teoria e prática, situando ambas com forças análogas no processo formativo. Entretanto, o autor enfatiza que as práticas devem ser sempre o princípio orientador da discussão teórica, assim como defende Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006). Assim, é possível suprimir a dominância da teoria sobre as componentes da prática. Essa é uma sugestão de alterar a ordem da lógica da prioridade teórica nas formações e incorporar definitivamente as referências concretas do campo profissional.

Numa linha semelhante de pensamento, Francisco Imbernón (2010), pesquisador espanhol, sugere uma substituição progressiva da FC de cunho generalizado, que não particulariza as questões de cada escola e são realizadas por especialistas que não conhecem a escola na sua singularidade, por uma formação que se aproprie da problemática de cada contexto escolar e que seja realizada em seu próprio contexto. Ou seja, “uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação” (Imbernón, 2010, p. 55). É uma perspectiva formativa cujo objetivo é que o profissional seja mais participativo, mais estimulado a Colaborar e dialogar com seus pares, portanto, suprimindo a padronização e o

individualismo contido na FCP orientada apenas pela aquisição do conhecimento teórico, que desconsidera o conhecimento das práticas.

Essa visão de Imbernón (2010) remete às ideias do pesquisador suíço Philippe Perrenoud, que postulou, em 2002, que a FCP deve ser estruturada de tal forma que os professores entendam a nova realidade subjacente à escola e amplie a Conscientização sobre suas ações e o que a sociedade atual espera das mesmas. Perrenoud (2002) argumenta que uma ação formativa precisa ser perspectivada de maneira a auxiliar o “reexame Crítico da teoria ou do método, isto é, dos conhecimentos declarativos ou procedimentais que, por suposição, fundamentam sua ação” (Perrenoud, 2002, p. 157). Para o autor, persistir com políticas de FCP que privilegiam apenas conteúdo teórico não ajuda a Construir conhecimento que estimule o professor a entender a complexa realidade que se instalou na escola. Conforme aponta Imbernón (2007), exercer a docência hoje em dia é ter a lucidez que as questões da sala de aula vão além do ensino do conteúdo programático.

Portanto, é improvável que as dificuldades dos docentes sejam superadas se as políticas públicas, juntamente com as instituições que produzem a FCP, não considerarem que os professores do ensino básico/fundamental precisam ter como elemento estruturante de FCP, os problemas que surgem da prática, assim como aprender onde e como utilizar esses conhecimentos no dia-a-dia da sala de aula. Por outro lado, vemos a defesa de que a escola deve tornar-se um local legítimo de sistematização de FCP, por ser um local propício à sistematização dos conteúdos adquiridos em formações fora do contexto de trabalho. Dada a complexidade desse tema, a FCP se tornou um verdadeiro desafio para pesquisadores, formadores de professores e políticas públicas de FCP.

Pesquisadores como Bonafé (2015), Garcia (1999, 2009, 2013), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009, 2013, 2016), Perrenoud (1993, 2002), Sacristán (2002, 2014, 2015), Sacristán & Gomes (1998), Schön (1992, 2000), Shulman (1989, 1996, 2005), dentre outros, defendem que os problemas da realidade escolar precisam ser inseridos nas ações de FCP, com relevância semelhante aos elementos teóricos introduzidos nas formações. Os referidos autores argumentam que a Formação Continuada (FC) no formato de cursos, seminários, conferências, congressos, na maior parte das vezes, desconectadas da realidade em que os professores atuam, não têm provocado mudanças significativas em sala de aula, uma vez que existe uma lacuna entre a prática vivida e a teoria proposta, que resulta na ausência de articulação teórico-metodológica.

Com base nessa prerrogativa, surgem tendências que propõem a supressão de algumas tensões provocadas pela formação tradicional que, historicamente, difunde a dicotomia entre a teoria e a prática, assim como, o distanciamento entre o espaço de “aprender” e o espaço de “fazer” (Canário, 1998, p. 41). Sugere-se, portanto, revogar a formação com característica escolarizada que não inclui os problemas que despontam da escola, assim como não valoriza a escola como um local significativo para a FCP, conforme defendem os autores supra citados.

As tendências que surgiram em busca da reconstrução do aporte teórico da FCP, portanto, giram em torno da escola como locus de FC, da utilização dos problemas/casos que surgem no cotidiano escolar como estratégia de formação, e os saberes construídos pelos professores ao longo da profissão. Para além dessas tendências apontadas, no Brasil, alguns pesquisadores como Almeida (2006), Alonso (2002), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco (2014), e Vasconcellos (2004) agregam à discussão, a possibilidade do Coordenador Pedagógico (CP) efetivar-se como formador em contexto de trabalho pesquisadores

A seguir, discorreremos acerca das contribuições que redefinem a lógica da FCP em torno da escola como locus de FC, da inserção dos problemas que surgem na escola nas ações de FC, tratando cada problema como casos a serem discutidos minuciosamente, com base teórica condizente com as buscas de soluções Coerentes com cada caso. Também abordaremos sobre o referencial teórico que discute a atuação do coordenador pedagógico como formador em contexto de trabalho. Estas são as tendências de FC que nos influenciaram em nossa pesquisa empírica e compõem o programa de FC de nossa investigação: o local de formação, a estratégia formativa e o formador da FC em contexto de trabalho, conforme discorreremos a seguir, nessa ordem.

2.1. Formação Continuada Centrada na Escola: A Escola Como Locus de Formação e os Problemas como Centro de Discussão Gerando Interconexão Entre Teoria e Prática

Ao reconhecer que a ação docente, atualmente, não se limita ao ensino de conteúdos programáticos, apesar de não relegar a importância dos mesmos, vislumbra-se encontrar novas tendências de FCP de maneira a gerar melhores práticas que reflitam as novas realidades prevalentes no ambiente educacional e apresentem “meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com

o outro” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 98). A partir dessa percepção de necessidade de mudança paradigmática nas ações de FCP, apontadas pela literatura especializada, assim como da queixa crescente dos professores de que as formações fora do ambiente da escola pouco ou nada modificam suas ações (Nono, 2010), a tendência da FCP centrada na escola vem sendo bastante defendida.

Os estudos acerca da Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE) vem tomando corpo no meio acadêmico de diferentes países. Discutida como uma possibilidade de colocar as necessidades de cada escola no centro das discussões das ações formativas, sem, contudo, relegar os saberes teóricos, considerados igualmente importantes para o avanço da melhoria da educação e da profissionalidade docente, autores como Canário (1998, 2002, 2003), Garcia, (1992, 1999, 2009, 2013), Imbernón (2002, 2007, 2009, 2010), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 1995, 2007, 2009, 2016), Sacristán (2002, 2014, 2015), dentre outros, destacam a importância das ações formativas no contexto de trabalho se consolidarem como um meio de sistematizar o conteúdo adquirido pelos professores em contextos de FC mais teórica. Para tal, torna-se fundamental que as escolas passem a ser reconhecidas também como local onde os professores aprendem sua função. Para esses autores, na FC organizada no ambiente de trabalho os conteúdos teóricos os quais os professores tiveram acesso anteriormente, podem ser interconectados com a realidade vivida, de maneira a dar sentido e significado aos referidos conteúdos.

Sobre esse aspecto, no relatório publicado em 2004, a OCDE divulgou o resultado de uma pesquisa que aponta que “a formação contínua centrada na escola é melhor recebida e mais eficaz que o modelo tradicional baseado nos cursos” (OCDE, 2004, p. 108). Os traços dominantes dessa proposta, de acordo com este relatório, são as mudanças de foco do individual para o Coletivo e a descentralização do saber tradicional, que dá lugar a Construção de saberes a partir do estudo do contexto (OCDE, 2004). A escola é vista, portanto, “como lugar de desenvolvimento profissional e não como meros lugares de “aplicação”” (Canário, 2002, p. 154) de conteúdos pré-adquiridos em formação inicial ou continuada. Assim sendo, a escola é constituída como local de Construção de saberes da profissão e de Construção de “relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional” (Canário, 2002, p. 152). Entendemos, portanto, que a escola como local de FCP se constitui como um local de sistematização de conteúdos aliado à reflexão da prática, de maneira Colaborativa e flexível.

De modo geral, a FCPCE é conceituada como uma formação que ocorre no contexto de trabalho, favorece a reflexão Crítica dos problemas da escola entre pares, a interconexão e sistematização entre a teoria e as práticas e coloca como centralidade a demanda de cada escola (Garcia, 1999; Imbernón, 2002; Nóvoa, 1992). Implica a Construção e gestão do programa de formação feita por professores, gestores e coordenadores pedagógicos de cada escola e vem sendo interligada ao desenvolvimento profissional do professor. Segundo Imbernón (2002), o movimento da pesquisa em torno da FCPCE procura envolver “o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e as atitudes do professorado” (p. 40), portanto, busca uma proposta que transite por todos os setores que envolvem o sistema educativo.

A defesa de Nóvoa (1992) é que a escola seja legitimada como local de FCP, reconhecendo-se que o âmago da docência, o lugar onde ocorre a ação do professor, é onde há a efetiva facilidade dos professores interagirem, trocarem experiências, desconstruírem e reconstruírem novos conhecimentos com base na realidade, nos problemas concretos da sala de aula e de cada instituição, amparados nos conhecimentos teóricos que possam fundamentar a busca de soluções para os problemas em tempo real, de maneira Colaborativa, num processo sucessivo e “integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 29). Embora o autor defenda a ideia de que a escola é um lugar que deve ser legitimado como lugar de atuação da FCP alerta, como Imbernón (2002), para a relevância de professores e gestores de cada instituição escolar estarem em comunhão com a ideia da Construção Coletiva de saberes na formação no contexto de trabalho. Destaca a necessidade do envolvimento tanto do projeto da escola na totalidade, quanto as questões que despontam nas particularidades complexas de cada sala de aula, de maneira que os problemas sejam discutidos de forma sistematizada, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes” (Nóvoa, 1992, p. 44). Porquanto, o desafio inicial é refletir junto aos membros de cada escola, professores, gestores e coordenadores pedagógicos, de maneira que todos compreendam que a FC, o trabalho docente e as questões que envolvem todo o ambiente escolar precisam ser integradas de maneira consistente e indissociáveis, com vistas ao desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, da melhoria da educação.

Nessa mesma perspectiva, Garcia (1999) considera que o “contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham” (p. 137) é o lugar que viabiliza, efetivamente, a sistematização dos conhecimentos teóricos pré-adquiridos. Sobre essa abordagem, Garcia (1999) argumenta que a escola, lugar onde surgem os dilemas profissionais da docência, é um lócus de formação privilegiado para discutir a realidade e buscar soluções concretas, pontuais, interconectando teoria a fatos reais. De acordo com este autor, para além dessa possibilidade, a FCPCE estimula o trabalho Colaborativo, ou seja, a tomada de decisão em pares a partir de bases sólidas.

Porém, Garcia (1999), assim como Imbernón (2002) e Nóvoa (1992), enfatiza que, para uma FCPCE alcançar o objetivo de melhoria na educação e de desenvolvimento profissional do professor, é necessário que todos os atores envolvidos no processo formativo estejam amplamente esclarecidos sobre as propostas e estratégias da ação FC em serviço, de maneira a ponderar as ideias acerca da complexidade para lidar com problemas reais. Lembramos que o foco irrefutável da FCPCE é discutir os problemas que envolve a docência na sua essência. Nesse sentido, o bom resultado dessa proposta, de acordo com Garcia (1999), depende basicamente do entendimento e do engajamento de professores, gestores e coordenadores pedagógicos durante todo o processo formativo, desde a elaboração da proposta até o final da ação, ou seja, até o momento da resolução do problema discutido.

Do ponto de vista da legitimação da FCPCE, Imbernón (2002) defende que a formação no contexto de trabalho transponha a utilização de técnicas e procedimentos muitas vezes alheias à realidade do professor, e permeie pela “ideologia, valores, atitudes, crenças” (Imbernón, 2002, p. 80) de cada escola, na inteireza de sua particularidade. Nesse sentido, a FCPCE favorece “o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho Colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2009, pp. 44-45). Este autor destaca que na perspectiva da FPCE, o professor deixa de ser o objeto da formação, onde entra em uma sala de aula e recebe apenas informações teóricas, muitas vezes distanciadas dos problemas de sua realidade, características da formação tradicional, e passa a ser o sujeito responsável pela construção de seu conhecimento e pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Salientamos que a defesa da FCPCE não negligencia a FCP realizada em locais diferenciados, como palestras, encontros pedagógicos, seminários, cursos, semanas pedagógicas, que são também espaços propícios à aprendizagem e de ressignificação da ação

docente. Entretanto, como as formações fora do contexto de trabalho, frequentemente, se limitam a disponibilizar as informações teóricas e não estimulam a Construção de “Consciência Crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção e a consolidar a unidade teoria-prática” (Longarezi & Silva, 2010a, p. 3), a escola pode transformar-se em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas” (Imbernón, 2002, p. 80). Lembramos que esta proposta coloca os problemas que despontam da escola como principal base de discussão, aliada aos elementos teóricos que possam fundamentar a busca de solução para tais problemas.

Entretanto, segundo autores como Mizukami (2000, 2004, 2013), Nogueira (2012), Nono (2010), Nóvoa (1995, 2009), Shulman (1996) e Pessoa (2004, 2011), situações reais que despontam da escola são constituídas de uma natureza complexa e indeterminada que demanda aos professores desenvolvimento de competências e estratégias cognitivas de carácter flexível para tratar com os problemas com sensatez, analisando-os de diferentes formas. Sob a percepção dos autores referidos, as situações reais podem ser analisados e debatidos como casos, que vêm sendo apontados como estratégia formativa com potencialidade para o desenvolvimento flexível e reflexivo dos professores.

Lee Shulman, por exemplo, defende que os casos educativos têm grande potencial formativo e podem servir aos professores como base de reflexão sobre seu próprio trabalho (Shulman, 1996). Também Nóvoa (2009) debate que o insucesso escolar, a indisciplina na sala de aula, dentre outros fenômenos que a escola vem enfrentando no seu cotidiano, podem ser estudados como casos escolares em uma FCPCE, em busca do desenvolvimento profissional do professor e da melhoria da educação, conforme discorreremos no subitem a seguir.

2.1.1. Os Casos e a Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Formação Continuada Centrada na Escola: Estratégias Convergentes

Numa circunstância de insatisfação que envolve os resultados da FCP em muitos países, a utilização de estratégia dos casos educativos como base de ações formativas vem sendo considerada como uma estratégia em potencial para promover o desenvolvimento da profissionalidade docente e a melhoria da educação (Carvalho, 1998, 2000, 2008; Garcia, 1992, 1999, 2013; Moreira, 1997; Nogueira, 2012; Pessoa, 2004, 2011). O uso de casos para estudo em ações formativas não é uma prática recente, porém, ainda não é utilizado com

frequência em FCP. Segundo Garcia (1992) e Pessoa (2004), a utilização de casos para estudo em formação profissional remonta ao final do século XIX, com as áreas de direito e medicina sendo as precursoras da utilização dos casos para estudo nas universidades. Entretanto, a área do direito foi a pioneira na aplicação dos casos para estudo no universo acadêmico, introduzido por C. Laugdell, no ano de 1870, na “formação de advogados na Universidade de Harvard” (Garcia, 1992, p. 71). Posteriormente, a estratégia de caso como estudo também foi incorporada ao processo de formação nas áreas de economia e gestão e a experiência positiva nessas outras áreas despertou o interesse de pesquisadores norte-americanos para a “a utilização dos casos no âmbito da preparação para a docência” (Pessoa, 2011, p. 119). Segundo a autora, as tentativas iniciais de incorporar casos na formação de professores remontam ao início do século XX, na década de vinte, nos Estados Unidos. Mas foi somente no início da década de noventa que os estudos de caso em educação começaram a ser desenvolvidos e, “embora a investigação empírica e a fundamentação teórica relativa à utilização dos casos na preparação para a docência não sejam vastas, a sua utilização na formação de professores tem sido defendida por vários autores” (Pessoa, 2011, pp. 119-120).

Pesquisadores como Merseth e Lee Shulman, por exemplo, tornaram-se conhecidos internacionalmente através da divulgação de suas pesquisas acerca do potencial dos casos em ambientes de formação, sendo que, Merseth debruçou-se com mais especificidade nos estudos da utilização dos casos na formação dos professores (Garcia, 1992, p. 71) sem, contudo, desconsiderar a contribuição de Lee Shulman na área da educação. De acordo com Nono (2010), enquanto presidente da *American Educational Research Association* (AERA), instituição que impulsiona pesquisas referentes aos casos como base de formação profissional, Shulman (1996), mesmo não tendo a educação como o foco principal do centro de investigações, deu grande contribuição à educação, ao se dedicar à sistematização de casos relacionados ao ensino, e ao defender e construir “uma trajetória de defesa em relação aos casos de ensino e método de casos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional da docência” (Mizukami, 2004, p. 44). Nesse sentido, Shulman (1996) defende a inserção dos casos nos programas de FP de maneira que seja reconhecida a potencialidade das situações específicas da escola na Construção dos saberes dos professores, uma vez que as funções da aprendizagem construída com base nos casos dão respostas a duas questões relevantes para a profissionalidade docente: Construção de saberes com base na experiência e a mediação entre teoria e prática.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor como consequência da FP baseada em casos para estudo, Garcia (1992), apoiado no pensamento de Merseth (1990), enumerou cinco contribuições relevantes:

1. Oportunidade de desenvolvimento de análise Crítica e Construção de pensamento estratégico e de resolução de problemas;
2. Possibilidade de desenvolvimento de pensamento reflexivo analisando situações da prática através de diferentes alternativas e de diferentes planos de ação, estimulando uma ação docente reflexiva e deliberativa;
3. Em formações iniciais, o uso de casos como estudo coloca os futuros professores em contato com a análise de situações complexas da realidade escolar e possibilita desenvolver a Consciência dos futuros professores, no que tange às diferenças individuais coexistentes no ambiente educativo, criando a possibilidade de erradicar a ideia de simplificação da atividade docente;
4. A formação inicial baseada na descrição e em casos para estudo também fortalece o sentimento de pertença aos futuros professores à profissão, ao permitir que se tornem ativos na construção de suas próprias aprendizagens, interconectando os conhecimentos acadêmicos às experiências vivenciadas e analisadas, incluindo suas crenças e valores nessas análises;
5. Finalmente, o uso de casos em FP promove a Construção do conhecimento ancorada na Colaboração, na partilha de conhecimento entre pares de um mesmo contexto, de modo que possam ser desenvolvidas, conjuntamente, estratégias de análise e de busca para as soluções dos problemas (Garcia, 1992, pp. 71-72).

O uso de caso como estudo em uma formação inicial ou continuada, portanto, analisa experiências complexas que despontam do local de trabalho, estimula os profissionais a se colocarem diante da possibilidade de desenvolver habilidade para realizar análises Críticas e aprenderem a buscar soluções Coerentes para o problema narrado com base em elementos teóricos, em constante atitude de Construção de conhecimento em Colaboração. A literatura especializada, entretanto, aponta para a necessidade de que seja compreendido o que é

considerado caso, ou seja, o que deve estar contido em uma narrativa para que seja considerado um caso e de que maneira deve ser conduzido o estudo e análise do caso no decorrer de uma formação, seja inicial ou continuada.

➤ **O que pode ser considerado um caso e como deve ser escrito**

Garcia (1992) compartilha da ideia de que um caso deve ser descrito a partir de uma situação real de ensino, das situações complexas que envolvem aluno e professor de maneira pormenorizada. Esse autor considera relevante que as narrativas dos casos sejam ampliadas e que sejam descritos também fatores importantes como “as características do contexto (escola, aula) e as características pedagógicas da situação” (Garcia, 1992, p. 71), informações essas que terão a função de aprofundar ainda mais a reflexão e o debate.

Para Shulman (1996) um caso educacional é uma forma de comunicação que coloca intenções e possibilidades diversificadas no contexto de uma experiência, não sendo visto apenas como um acontecimento ocorrido. Todo caso deverá ter consequências e intenções, sendo uma dessas intenções que os professores aprendam a deliberar reflexivamente sobre a identificação dos elementos contidos em um caso e a busca de soluções para resolução dos problemas nele contido. Desse modo, o autor define um caso educativo como uma narrativa de um acontecimento com uma sequência lógica e organizada, uma história contada com começo, meio e fim, que ocorre num tempo e num local específicos, que traz em si quatro atributos ou funções, indissociáveis, que demarcam a capacidade de um caso a ser colocado em estudo: “intenção, possibilidade, julgamento e reflexão” (Shulman, 1996, p. 208).

De maneira análoga, Merseth (1999) define um caso como uma narrativa escrita por um sujeito acerca de uma situação real e complexa, que envolve múltiplas perspectivas e deve ser representada com Coerência e descrita como de fato aconteceu, citando as entrelinhas e as consequências da situação. Em perspectiva semelhante, Mizukami (2000) aponta que os casos, os quais denomina de “casos educativos” ou “casos de ensino”, são narrativas pormenorizadas de situações que despontam da escola e se manifestam como um “instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais” (Mizukami, 2000, p. 153). Os casos resultam de “conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Os casos, por si sós, são relatos de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é que faz deles casos” (p. 151).

Segundo a referida autora, os casos, analisados por essa perspectiva, são vistos como uma metodologia de ensino e de FP, edificando-se como componentes instigadores de reflexões sobre a prática.

Caminhando nessa mesma direção, Alarcão (2003) define um caso como um documento descritivo relacionado à realidade que manifestam o “pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão” (p. 52). Entretanto, a autora alerta que, por serem descritos de forma contextualizada e revelarem um conteúdo complexo que permite interpretações, análises e debate coletivo, os casos não são simples incidentes descritos, uma vez que trazem em si a carga de complexidade que está inserida na atividade docente e no ambiente escolar, representando conhecimento teórico e assumindo “um valor explicativo que vai para além da mera descrição” (Alarcão, 2003, p. 52). Essa carga de complexidade imposta nos casos é o que impõe o grande valor formativo dos casos, uma vez que “permite desocultar situações complexas e Construir conhecimento ou tomar Consciência do que afinal já se sabia” (Alarcão, 2003, p. 52). Dessa maneira, os casos vêm se configurando como uma abordagem formativa que estimula a dialética constante entre teoria e prática no âmbito da educação, conforme defende Freire (1979), assim como possibilita a ampliação da visão dos professores em torno do todo e das partes da situação escolar e vice-versa, reformando o pensamento do professor de maneira sistêmica, diante da realidade complexa, conforme defende Morin (2003).

Pessoa (2011) elucida que o narrador de um caso pode fazer a descrição de maneira escrita ou gravada. Esclarece que o caso narrado não se detém apenas a uma situação individual ou de um grupo, pode ser também o aprofundamento de um fato que ocorreu em uma instituição ou sistema, assim como em um procedimento médico. Especificamente no universo educacional todos os fatos que ocorrem no âmbito da escola podem ser descritos pelo narrador, como, por exemplo, fatores que impedem o desenvolvimento acadêmico dos alunos (Pessoa, 2011, p. 117).

Um caso, portanto, na visão dos autores aqui citados, é a descrição específica de uma situação com alguma tensão, que possa ser estruturada e analisada a partir de diferentes aspectos, que contenha pensamentos e sentimentos dos sujeitos envolvidos no acontecimento, de maneira que a tensão possa vir a ser aliviada ao ser discutida coletivamente. A análise de casos em uma FC viabiliza a interação teórico prática, ou seja, a conversa dos professores

com a prática e a teoria, em escolas culturalmente e geograficamente diferentes (Pessoa, Purificação, Lustosa & Matos, 2015, p. 87).

Sendo assim, Mizukami (2000) chama a atenção que uma ação formativa que utiliza a escrita e a análise de casos educativos como estratégia de formação, não deve usar os casos como “um modelo a ser reproduzido ou a uma análise superficial do evento narrado. Deve possibilitar reflexões aprofundadas sobre a complexidade da docência, com diversas alternativas de deliberações frente aos desafios apresentados” (Mizukami, 2000, p. 153), considerando cada caso como único, com sua singularidade e peculiaridades que não serão encontrados em outros casos, mesmo que o problema seja semelhante.

Nono e Mizukami (2007) explicam que um caso usado em uma ação formativa pode ser escrito de modo a privilegiar uma só temática, por necessidade de uma determinada escola, mas, também, pode-se solicitar que seja escrita uma narrativa sobre qualquer tema considerado importante pelo autor da narrativa ou, ainda, diversos temas podem constar na mesma descrição de um caso. Diante dessa perspectiva, um caso de ensino pode ser escrito por um aluno, por um professor, ou até através de um diário de classe ou da história de vida de um professor (Nono & Mizukami, 2007, p. 8). Entretanto, visto a complexidade contida nos casos, por serem reais, a escrita de um caso requer o cuidado, para que não contenha impressões pessoais acerca do caso. Apenas deve ser narrado o fato com as consequências envolvidas.

Para tal demanda, a técnica de Incidentes Críticos (IC) é indicada para iniciar a escrita de um caso. Segundo Estrela e Estrela (1994), um problema ocorrido na escola pode ser caracterizado como um incidente por ser “uma actividade humana, observável, suficientemente completa, para que através dela possa-se fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação” (p. 15).). Nesse sentido, Lustosa, Matos e Pessoa (2015), apontam que a legitimidade epistemológica dos incidentes ou narrativas que ocorrem no âmbito da escola está na “perspectiva dialética da autoformação e da transformação da ação formativa” (p. 63). As autoras acreditam que escrever sobre as histórias os incidentes que acontecem dentro da profissão confere aos professores a “dinamicidade da materialidade do sujeito que se transforma e ressignifica suas práticas docentes e de vida” (Lustosa et al., 2015, pp. 63-64)

No entanto, esse incidente, segundo Estrela e Estrela (1994), precisa ser escrito de maneira crítica, com base em regras que possa-lhe conferir *status* de um IC. Baseados em J.

Flanegan (1954), psicólogo americano idealizador da técnica de Incidente Crítico (IC), os autores esclarecem que, para que um incidente observado possa ser considerado crítico, é necessário que a descrição do incidente seja precisa, com a situação bem definida de maneira “tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claras ao observador” (Estrela & Estrela, 1994, p. 15). Assim, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitadas, inclusive as consequências da ação, de maneira a não dar margem a interpretação irreal (Estrela & Estrela, 1994, p. 15).

Os autores chamam a atenção, entretanto, para o paradoxo que envolve a escrita do IC em uma FCP: ao mesmo tempo em que se revela uma técnica simples de ser utilizada por ser escrito em qualquer situação escolar, existe a relutância dos professores em permitir “observadores em suas aulas” (Estrela & Estrela, 1994, p. 114). Mesmo que as observações sejam feitas por colegas ou formadores, tendo em vista ao longo período em que a avaliação da formação se sobrepôs aos objetivos, demanda Conscientizar os professores de que o IC é uma técnica que coleta um problema que será “objecto de discussão de um grupo ou de um Colectivo de professores” (Estrela & Estrela, 1994, p.114), em busca de solução para o problema, assim como uma maneira de diminuir o isolamento dos professores em relação aos problemas que enfrentam no âmbito da profissão.

Por sua vez, Nono e Mizukami (2007), apoiados em Wassermann (1993), se referem ao IC como uma “estratégia” (p.4) e o indicam como possibilidade de início à escrita de um caso. Desse modo, o caso é construído com base nas principais informações do IC e desenvolvido através da inserção de outras informações contextuais, dos diversos personagens envolvidos no incidente, assim como a explicitação do papel de cada um desses personagens na situação vivida, transformando-se em um caso para análise no decorrer da ação formativa (Nono & Mizukami, 2007, pp. 4-5). Dessa maneira, os autores esclarecem que a escrita do caso é construída e discutida Coletivamente, de modo pormenorizado, após a coleta de todas as informações possíveis dos professores que conhecem o contexto do incidente: identifica-se os problemas contidos no caso e em seguida busca-se as soluções possíveis para a resolução dos problemas identificados.

Salientamos que, influenciados pelo estudo de Amado (2009), que utilizou a técnica de IC em uma investigação científica, agregado à revisão da literatura de Estrela e Estrela (1994) e Nono e Mizukami (2007), escolhemos a técnica de IC como base para a escrita dos casos

que foram discutidos na proposta de formação utilizada em nossa pesquisa de campo. Também escolhemos utilizar os fundamentos teóricos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), edificada por Spiro e Colaboradores (1988, 1990) como base teórica para a operacionalização dos casos em uma FCPCE. Para além de ser uma teoria centrada nos casos, a TFC vem sendo utilizada em pesquisas da área da FCP como meio de estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e flexível dos professores, de incentivo à construção de conhecimento em Colaboração e de desenvolvimento profissional dos professores (Nogueira, 2012; Pessoa, 2011). A seguir, exporemos sobre as principais características da TFC e as potencialidades e contributos na área da FCP.

➤ **Contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) na Formação Continuada Centrada nos casos**

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) tem os casos como uma das suas principais características. Foi desenvolvida por Spiro e Colaboradores no final dos anos 80, ao reconhecerem a dificuldade dos estudantes de medicina de transferir o conhecimento para novas situações (Spiro et al., 1988). A TFC é uma teoria que não se resume apenas à aquisição de conhecimento, sendo um de seus importantes fundamentos desenvolver a flexibilidade cognitiva dos sujeitos aprendentes por meio do estudo e análise de casos (Spiro & colaboradores, 1988, 1990). Por flexibilidade cognitiva entenda-se “a capacidade que o sujeito tem de, perante uma situação nova (ou problema), reestruturar o conhecimento para resolver a situação (ou o problema) em causa” (Carvalho, 2000, p. 173).

A TFC é uma teoria edificada com fundamentos construtivistas, que coloca o sujeito na condição de constante aprendiz e ativo na construção de seu conhecimento. Estimula a utilização do conhecimento previamente adquirido de maneira flexível e reflexivo, para propósitos de aprimoramento e desenvolvimento profissional sempre através do estudo e análise dos casos que surgem no exercício da profissão (Carvalho, 1998, 2000; Moreira, 1997; Nogueira, 2012; Pessoa, 2004, 2011).

Segundo Spiro *et al.* (1988) certos domínios de conhecimento são avançados e pouco estruturado e assumem complexidade e irregularidades que requisitam múltiplas representações e interconexões de conceitos que viabilizem a construção de esquema flexíveis e o desenvolvimento das estruturas organizacionais do conhecimento. A TFC somente pode ser utilizada nesses domínios de conhecimentos avançados e pouco estruturados, que estão

situados entre a aprendizagem inicial e a especialização. Nesse nível de aprendizagem, denominada de aprendizagem de nível intermediário, os objetivos deixam de ser “a familiaridade com os conceitos, para passarem a ser o domínio de aspectos importantes de complexidade ao mesmo tempo que se pretende que os conhecimentos aprendidos sejam utilizados de várias maneiras” (Pessoa, 2004, p. 10). Porquanto, domínios³⁵ complexos e pouco estruturados são caracterizados pela quantidade de elementos conceituais que interagem entre si, de maneira diversificada e flexível.

Assim, ainda segundo Spiro *et al.* (1988), esse nível de conhecimento impõe a interconexão com vários conceitos, o que requer não somente a apropriação desses múltiplos conceitos, como também a capacidade de utilizá-los de maneira interativa e pontual, considerando a complexidade de cada caso. Importa ressaltar que os vários conceitos que interagem entre si na aplicação a um caso podem não ser consistente na resolução de outro caso semelhante. Há de se analisar a particularidade de cada caso e a articulação do conjunto de conceitos consistentes e oportunos a cada caso. Isso não impede, contudo, que alguns conceitos que estão em uma determinada combinação sejam utilizados na construção de outras combinações de outros casos.

Esta é a flexibilização cognitiva que precisa ser desenvolvida em um domínio de conhecimento avançado e pouco estruturado: a capacidade de usar o novo conhecimento em situações diferenciadas e de maneira flexível, na construção de cada combinação de conceitos propícios à resolução de cada caso específico (Spiro *et al.*, 1988, 1990). Implica, também, para os autores da TFC, que o sujeito que ensina reconheça que é preciso aprender a ensinar de forma flexível, aprenda a usar as informações sob diversas perspectivas, a fim de que consiga ensinar seus alunos a compreender a complexidade da interação dos conceitos e a possibilidade de seu uso em contextos diferenciados.

Diante disso, alguns pesquisadores em educação demonstraram interesse na possibilidade dos constructos da TFC contribuírem significativamente para o processo educacional, tanto na sala de aula quanto na FP. A pesquisa literária acerca desse tema nos informa que, notadamente, em Portugal³⁶, a TFC despertou atenção de alguns pesquisadores

³⁵ Os construtores da TFC usam de forma indistinta os termos conhecimento, domínios ou assunto (Carvalho, 2000, p. 171).

³⁶ Aprofundaremos um pouco mais sobre os referidos estudos no subitem 2.1.2., onde discorreremos sobre as especificidades da FCP em Portugal e o contributo dos autores portugueses que coadunam com a FPCCE norteada pelo estudo e análise dos casos concretos.

da educação, como Moreira (1997), Carvalho (1998), desde final do século passado, e Nogueira (2012) e Pessoa (2004, 2011) no início desse século.

Particularmente no campo de FCP, Nogueira (2012) argumenta que as potencialidades da TFC consistem na hipótese de superar o uso sistemático de abordagens fragmentadas, geralmente articuladas à memorização de conceitos, muitos deles dissociados do contexto de trabalho dos professores. Ainda segundo Nogueira (2012), ao propor, constantemente, a utilização de fontes de conhecimento diversificadas, assim como variedade e múltiplas representações da mesma informação sustentada em distintos pontos de vista, a TFC promove flexibilidade cognitiva nos professores e, através do estudo e análise dos casos, favorece o uso de metodologias desafiantes que fomentam o desenvolvimento do pensamento Crítico do professor (Nogueira, 2012, p. 99). É importante extrapolar uma perspectiva conceitual única e buscar explicações para um caso através de diferentes perspectivas ou representações conceituais em busca da resolução para o problema.

A complexidade e a incerteza presentes nas situações de ensino exigem que os professores desenvolvam habilidades flexíveis e estratégias cognitivas de maneira que sejam capazes de reorganizar o conhecimento, levando em conta as particularidades e complexidades que despontam das diferentes situações de ensino, aqui tratadas como casos. Segundo Nogueira e Moreira (2011), os constructos da TFC, em uma FCP, podem estimular a construção de “conhecimento conceptual em diversos casos e associarmos a estes múltiplas dimensões de análise, que se cruzam e interligam. Deste modo, estamos a proporcionar condições ideais para a aquisição de saberes complexos, diminuindo os perigos da generalização excessiva” (p. 99). Através de diversos ângulos, mobiliza-se diferentes conceitos de maneira interativa, estabelecendo, efetivamente, a relação entre teoria e prática através da contextualização das aprendizagens e dos saberes. Este fundamento da TFC de mobilizar o conhecimento através de diversos ângulos em torno de um determinado caso, para nós, é uma das potencialidades da TFC em uma ação de FCPCE, uma vez que a proposta é de organizar a FC de modo a sistematizar os conteúdos teóricos pré-adquiridos, em conexão com a prática, conforme enfatizado no subitem 2.1. deste capítulo.

Os constructos da TFC apontam que os casos não são vistos apenas como uma expressão de um conceito, mas como um conhecimento em um nível operacional. De acordo com Carvalho, os casos “são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspectivas, ou temas, ou pontos de vista” (2008, p. 2). Para tanto, a TFC se apoia na metáfora da *paisagem*

*dos caminhos cruzados*³⁷, fundamentada na obra *Philosophical Investigations de Wittgenstein*, que consiste nas “travessias não lineares e multidimensionais da complexidade” (Pessoa, 2011, p. 110) para realizar a desconstrução e análise dos casos. De acordo com Carvalho (1998), a metáfora de Wittgenstein (1987), a qual denomina de “travessia de paisagens em várias direções” (p. 160), é um dos principais fundamentos da TFC, uma vez que considera “dois processos de aprendizagem: processo de desconstrução e o processo das travessias temáticas” (Carvalho, 2008, p. 2).

A travessia das paisagens conceituais em diversas direções na (des)construção dos casos desnuda a complexidade e os múltiplos significados de cada caso, que são expostas nos denominados minicase, de maneira que nenhum aspecto importante deixe de ser visto (Pessoa, 2004, p. 4). Cada situação é analisada detalhadamente, facilitando a interação entre os vários temas e o desenvolvimento da “Consciência de que um só tema restringe a compreensão do mini-caso” (Carvalho, 1998, p. 178). Segundo Nogueira e Moreira (2011), os temas ou conceitos, para além de contribuir para um estudo aprofundado do domínio de conhecimento - perspectivado sobre diferentes dimensões - permite o estabelecimento de interconexões entre o (s) conceito (s) e o seu contexto de aplicação” (Nogueira & Moreira, 2011, p. 100). Nesse sentido, os autores entendem que a TFC, ao propor o cruzamento e interligação dos diversos conhecimentos conceituais em diversos casos, associar estes conceitos a múltiplas dimensões de análise e “proporcionar condições ideais para a aquisição de saberes complexos, diminuindo os perigos da generalização excessiva” (Nogueira & Moreira, 2011, p. 98), demonstra potencialidade para fundamentar uma FCP centrada nos casos, com base numa riqueza conceitual que, entrelaçados, possibilita uma transferência flexível de conhecimento para novas situações.

A abordagem da TFC como base para operacionalizar os casos em uma FCPCE, possui potencialidade para promover a flexibilidade cognitiva, devido ao uso organizado de diferentes fontes de conhecimento e variadas representações das mesmas informações, vistas de diferentes pontos de vista, “evitando falhas e/ou enviesamentos redutores nos processos de aquisição do saber ‘evitando falhas e / ou desvios nos processos de aquisição de informação, (Spiro *et al.* 1988; Spiro, Feltovich, Coulson & Anderson, 1990, como referido em Nogueira & Moreira, 2011, p. 98).

³⁷ Tradução feita por Pessoa (2004) para a expressão “criss-crossed Landscape”, metáfora de Wittgenstein utilizada por Spiro e colaboradores (1987). Carvalho (1997) representa a expressão com a tradução “travessia de paisagens em várias direções”.

A TFC ainda detém outra particularidade. Esta teoria é implementada mais habitualmente em hiperdocumentos (Carvalho, 2008), entretanto, não localizamos qualquer referência de que essa peculiaridade é uma obrigatoriedade quanto ao seu uso. De acordo com a compreensão de Nogueira (2012), basta que “haja um equilíbrio entre continuidade e descontinuidade no que respeita à natureza conceptual dos casos e mini-casos e, concomitantemente, de se procurar encontrar princípios de relação intermédia entre si, que tornem Coerente tal sequenciação e um equilíbrio” (p. 99). Portanto, há uma abertura para se pensar em uma FCP norteada pelos pressupostos da TFC utilizando outra ferramenta numa FC presencial, que também viabilize a interligação de conceitos, mas que não depende, necessariamente, do uso da internet, conforme discorreremos a seguir.

➤ **A TFC: Do Hipertexto em rede ao Mapa Conceitual em Formação Continuada Presencial**

Os estudos que encontramos que defendem a TFC como base teórica para a operacionalização dos casos em situações de ensino e aprendizagem (Carvalho, 1998, 2000, 2008; Moreira, 1997; Nogueira, 2012; Pessoa, 2004, 2011) realizaram a operacionalização dos casos em hiperdocumentos. Segundo Carvalho, a “TFC é mais facilmente implementada em hiperdocumentos, que incluem os casos que o professor considera pertinentes para estudar determinado assunto” (2008, p. 3). Entretanto, a sistematização dos casos utilizando Mapas Conceituais (MCs) também pode promover equilíbrio entre a continuidade e descontinuidade no que refere à exigência de respeitar a natureza conceitual dos casos e mini casos, uma vez que possui princípios que interconectam os temas/conceitos, de acordo com as definições que encontramos de Mapas Conceituais.

Os Mapas Conceituais ou Mapas de Conceitos (MCs), segundo Marco Moreira (1997) são organizações gráficas que relacionam os conceitos, porém não são classificatórios, nem somente associacionistas, são “diagramas de significados, de relações significativas” (1997, p. 1), que interagem entre si e com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Marco Moreira, para além de proporcionar uma visão geral do tema estudado, convém utilizar os MCs numa situação onde os sujeitos tenham algum conhecimento do tema, para que se tornem efetivamente significativos e “permitam integração, reconciliação e diferenciação de significados de conceitos” (1997, p. 5), ou seja, construindo a interação entre os novos conceitos e os conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Num

pensamento semelhante, Tavares (2007) conceitua MC como “uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições” (p. 7). Relações significativas, conhecimento prévio, rede de conceitos e/ou interação entre vários conceitos, invocam a complexidade do ambiente de aprendizagem que podem ser representadas no MC e viabiliza o uso de um dos fundamentos da TFC, que é o processo de desconstrução dos casos e das travessias temáticas na aprendizagem entre múltiplos conceitos. De modo que, pode ser exequível a utilização de MCs em substituição ao hiperdocumento em FCP presencial, em locais formativos onde seja difícil o acesso à rede de internet.

Para nós, importa considerar a possibilidade de que muitos contextos, particularmente em alguns países africanos e em algumas regiões do Brasil, contextos de nossa pesquisa, ainda tenham restrições com a interconexão da rede da Internet, que poderia prejudicar o uso da hipermídia para desconstruir e realizar a travessia temática dos casos. Segundo dados da Internet World States, em 2015, alguns países da África estavam dentre os cinco países considerados menos conectados no mundo³⁸. Posteriormente, um estudo efetuado pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2016, revelou que, na África, apenas 25,1% da população têm acesso à rede de internet (Sanou, 2016). Outro estudo mais recente, entretanto, segundo Siqueira (2017), revela que dos 10 países menos conectados do mundo, oito estão na África, o continente onde a população tem menos acesso à rede mundial de computadores, com apenas 16,6% da população conectada na rede. Observa-se inconsistência entre os dados de 2016 e 2017, mas a dificuldade de acesso à internet em alguns países da África se confirma. Também no Brasil, ainda segundo Siqueira (2017), em regiões mais longínquas, é comum encontrar cidades ainda com dificuldade de acesso à rede de Internet.

Considerando que já havíamos confirmado que nossa pesquisa seria realizada em Cabo Verde, um país pertencente à África, e em uma cidade na região Nordeste do Brasil, e tendo conhecimento das dificuldades da conexão com a rede da internet em alguns pontos dos referidos países, avaliamos ser relevante buscar outra ferramenta, que não o hipertexto em rede, para operacionalizar os casos em uma formação presencial, sem abdicar da desconstrução e travessia temática dos casos fundamentados nos pressupostos da TFC. Para nós, essa é uma teoria com potencial para desenvolver a flexibilidade cognitiva tanto para formação de formadores de professores, quanto para professores em FC presencial. Nesse

³⁸ Informação adquirida na matéria intitulada “5 lugares menos conectados no mundo”, escrita pelo jornalista Wikerson Landim, disponível no site www.tecmundo.com.br, acesso em 23 Jan 2015.

sentido, encontramos nos conceitos dos Mapas Conceituas evidências de que poderíamos utilizá-los como suporte de operacionalização dos casos, uma vez que, conforme explicitamos anteriormente, são ferramentas compatíveis com o hipertexto, no que refere à possibilidade de desconstruir os casos em mini-casos e realizar o processo das travessias temáticas.

Diante dos conceitos apontados por Marco Moreira (1997) e Tavares (2007), o MC permite a interação com os temas entre si e também possibilita travessia conceitual. Fica em causa, entretanto, ter atenção para, ao utilizar o MC como ferramenta de operacionalização dos casos, não se perder dos fundamentos da TFC de estudar os casos minuciosamente, através de mini casos e da travessia conceitual, que são dois processo fundamentais para a construção de conhecimento com vistas a desenvolver a flexibilidade cognitiva dos professores em formação.

A persistência em inserir os fundamentos da TFC na operacionalização dos casos, sustentada em uma ferramenta que pode ser usada presencialmente na ação formativa, o Mapa Conceitual, não se esgota na particularidade da ausência ou dificuldade com a internet. Está centrada, também, na identificação, no decorrer da realização de nosso estado de arte, que a comunidade científica especificamente nos três países onde realizamos nossa pesquisa, Brasil, Cabo Verde e Portugal, mais enfaticamente no Brasil e Portugal, vêm debatendo com destaque sobre a relevância de os espaços de FC empreenderem mais esforços para tornarem-se mais abertos à inovação. Também há o debate que destaca os problemas/casos que despontam da escola como um eixo relevante para o desenvolvimento profissional do professor, de modo que, também os formadores de professores precisam ampliar a visão, para tornarem-se profissionais flexíveis e reflexivos no que refere aos problemas que surgem na escola. Assim, possivelmente entenderão como estimular os professores em FC, a realizarem as mudanças necessárias para a melhoria da escola. Em Portugal, mais especificamente, vê-se alguns estudos sobre as potencialidades da TFC na área da FC, conforme discorremos anteriormente e o faremos de maneira mais específica, a seguir.

2.1.2. O Contexto geral da Formação Continuada de Professores no Brasil, Cabo Verde e Portugal: Contributos para a Formação Continuada Centrada na Escola, os Casos como Estratégia de Formação Continuada e a TFC como base para operacionalização dos casos

A Formação Continuada nos três países cenários de nosso estudo, Brasil, Cabo Verde e Portugal³⁹, possuem algumas características em comum e algumas particularidades. Consideramos fundamental, na revisão de literatura, conhecer as questões debatidas sobre a FC nos referidos países, as potencialidades ou as supostas carências aos olhos dos pesquisadores de cada contexto. Conforme iremos mencionar adiante, em comum, nos três contextos, Brasil, Cabo Verde e Portugal, há defesas de autores que valorizam a importância da ressignificação dos processos de FC no que tange a minimizar a predominância dos constructos positivistas na forma e conteúdo, que ainda são dominantes na maioria das ações de FC.

Especificamente no Brasil e Portugal, encontram-se contribuições acadêmicas em torno da tendência de formação sistêmica na FC, considerando a escola como locus de formação privilegiada, os casos como estratégia de FC e o uso dos pressupostos da TFC na operacionalização dos casos. Em Cabo Verde não encontramos estudos envolvendo essa teoria, bem como não localizamos estudos em torno da FCPCE, nem dos casos como estratégia de formação, até o momento de nossa revisão de literatura, conforme exporemos a seguir.

➤ **Contribuição de Pesquisadores Cabo-verdianos em Busca da Melhoria da Formação Continuada em Cabo Verde**

Segundo os pesquisadores cabo-verdianos, Barros (2011), Moura (2016) e Varela (2008, 2013), a pesquisa na área de FCP em Cabo Verde é um campo muito recente. Muitos estudos tratam com maior evidência, da desconstrução da referência positivista que ainda predomina no sistema educativo cabo-verdiano e da reconstrução em torno do fortalecimento da autonomia e reorganização dos sistemas sociais, políticos e educacionais do país (Barros, 2011; Varela 2008). Para Varela (2008), isso implica na busca de princípios ideológicos dentro da própria cultura e valores de Cabo Verde. No entendimento desse autor, após sua independência⁴⁰, ocorrida no ano de 1975, Cabo Verde vem buscando modernizar⁴¹ as formas

³⁹ Optamos por colocar os três países em ordem alfabética sempre que nos referirmos aos três ao mesmo tempo, ou mesmo quando nos referirmos a dois, dos três países.

⁴⁰ Cabo Verde conquistou sua independência há pouco mais de quarenta anos, porquanto, ainda muito recente. Em função desse elemento histórico algumas questões da educação ainda são muito vinculadas ao modelo educacional no período da colonização portuguesa, segundo Varela (2008). Entretanto, no ano de 1990, portanto, quinze anos após sua independência, aconteceu a primeira grande reforma educacional da educação cabo-

de produção de conhecimentos resultantes do período colonial, entretanto, encontra dificuldades que precisam ser superadas de maneira mais eficaz. Sobre essa questão, Moura (2016) aponta que a preocupação atual em torno do sistema educativo cabo-verdiano é, fundamentalmente, reconstruir o referido sistema de modo que venha a ter identidade própria, o que não significa que a política de FC não faz parte desse processo.

Especificamente sobre a FCP, Barros (2011) enfatiza que, após sua independência, Cabo Verde vem lutando para minimizar o predomínio dos paradigmas dominantes instalados também na maioria dos currículos dos programas de formação de professores, inicial e continuada. Segundo Barros (2011), são currículos que ainda privilegiam primordialmente a transferência de conhecimento de forma linear e tem os conteúdos teóricos como a única forma de conhecimento possível, tanto na formação inicial, quanto na FC. As críticas a que o sistema educativo cabo-verdiano vem sendo submetido são atribuídas não somente aos currículos da FC, mas também aos currículos de todos os segmentos da educação, inclusive da educação regular, que seguem ancorados, predominantemente, no paradigma positivista.

Nesse ponto, está centrada a maior similaridade entre os três países de nossa pesquisa: também no Brasil e em Portugal, há críticas recorrentes acerca da predominância dos pressupostos positivistas nos programas de formação e nos currículos da escola regular. Especificamente ao que refere a FC, também se discute em ambos os países que muitos programas de FC são descontextualizados, uniformizados e homogeneizados. Essas características, frequentemente são apontadas como corresponsáveis pelo pouco avanço da educação nos dois países, sendo que, no Brasil, há mais questões⁴² que envolvem o avanço limitado da educação. Entretanto, não nos aprofundaremos nessas questões, somente nas que

verdiana em busca da construção da identidade do país no âmbito da educação, que ainda vinha preservando a educação, denominada de elitista, da época colonial (Varela, 2013, p. 19).

⁴¹ O Sistema Educativo cabo-verdiano passou por diferentes momentos de transformação e de mudanças pontuais, sempre na busca de um ensino que satisfaça as aspirações e os anseios dos seus educandos. Todavia, uma reforma abrangente, estruturada e visando mudanças profundas no edifício do sistema começou a desenhar-se a partir da década de 80. Num momento em que o sistema educativo cabo-verdiano atravessa fases cruciais da sua reforma curricular, que levou à criação de uma Unidade de Desenvolvimento Curricular (UDC) na Direção Geral de Ensino Básico e Secundário, por um Despacho Ministerial de 23/03/06, a publicação do novo plano curricular, pelo Decreto-Lei nº 32, de 14 de Setembro de 2009, e a publicação da nova Lei de Base de Sistema Educativo, pelo Decreto-Legislativo nº 2, de 07 de Maio de 2010, torna-se urgente discutir os novos desafios que se colocam na formação de professores, com realce para a formação contínua (Minedu, 2010). Disponível em <http://www.minedu.gov.cv.>, acesso em 18 de Fevereiro 2015.

⁴² Na última avaliação do PISA, realizado em 2015, com resultado divulgado no segundo semestre de 2016, o Brasil surge em posições bastante incômodas no *ranking* das três áreas: dentre os 70 países que participaram da avaliação, o Brasil surge na 59ª posição em leitura, em ciências na 63ª e em matemática na 65ª posição (MEC, 2016).

envolvem a FCP no ensino fundamental⁴³, que é o nosso foco de pesquisa. Nesse sentido, alguns autores de ambos os países, Brasil e Portugal, têm contribuído com o referencial teórico que defende a potencialidade da Escola como Locus de Formação Continuada (ELFC) e dos casos como estratégia nos programas de FCP, no sentido de alcançar melhores resultados na educação escolar dos referidos países, conforme pode-se ver a seguir.

➤ **Contribuição de Pesquisadores Portugueses em Busca da Melhoria da Formação Continuada em Portugal**

Em Portugal, alguns pesquisadores portugueses influentes no meio acadêmico, como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Canário (1998, 2002, 2003), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Ferreira (2009), Flores (2010), Formosinho (1991, 2009), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 2009, 2016), entre outros, defendem que, enquanto os sistemas formativos em Portugal insistirem em estruturar programas de FC em formato tradicional, que valoriza apenas mecanismos que impulsionam a aquisição e memorização de conteúdos teórico, os professores seguirão acumulando informações sem saber como utilizá-las em sala de aula.

Sobre esse cenário, no final do século XX, Alarcão se referia que era muito presente na mentalidade portuguesa “a concepção de ciência, pura e aplicada, como domínio da observação e experimentação” (1996, p. 35). A autora já afirmava naquele contexto que esse era um dos problemas da FP em Portugal e alertou para a necessidade urgente de “reconsiderar estas posições se queremos salvar a formação de professores” (Alarcão, 1996, p. 35). Entretanto, com o passar do tempo, essa prática ainda persiste no país.

No ano de 2009, Formosinho avaliou que após mais de duas décadas da implementação da Lei de Bases de 1986⁴⁴, que trata da reforma do sistema de FCP, ainda não se percebiam avanços significativos no processo de FCP. O autor também avaliou que a

⁴³ O ensino fundamental no Brasil faz parte do ensino básico e corresponde ao primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino obrigatório em Portugal e Cabo Verde, e igualmente a esses dois países, recebe alunos com idades entre 06 e os 15 anos.

⁴⁴ A FCP em Portugal se estruturou a partir da década de 60 quando a crise na educação começou a mostrar os seus primeiros sinais (Ferreira, 2009). No entanto, somente começou a ganhar maior força a partir da reforma do sistema educativo iniciada com a Lei de Bases de 1986, que no seu Artigo 35, Inciso 2 prevê uma “Formação Contínua suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento, e atualização do conhecimento e de competências dos professores” (Diário da República, 1986, p. 30176). A Formação contínua dos professores do ensino básico de Portugal, entretanto, somente tornou-se obrigatória a partir de 1990, com o Estatuto da Carreira Docente (Formosinho, 2009).

inserção dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE)⁴⁵, através do Decreto-Lei nº 242/92 (República, 1992), para serem responsáveis pelos processos formativos ao lado das escolas, também não provocou as mudanças esperadas. As ações de FCP em Portugal prosseguiram no formato escolar, ou seja, numa sala de aula, onde o professor recebe informações teóricas, sem relação direta com a prática. Contraditoriamente, mesmo as ações acontecendo no âmbito da escola, muitas vezes com temas selecionados pelos professores, permaneciam bastante distanciada da realidade escolar. Somente o conteúdo teórico detém valorização sem que fosse relacionado com a prática.

Formosinho (2009) destaca que esse formato de ação é “ineficaz” (p. 289), por ser embasado “na teoricidade, na desvalorização dos saberes experienciais, na dissociação entre tempos e espaços de formação e de trabalho e a desarticulação entre os projectos formativos das instituições de formação e os projectos das escolas” (p. 288). Ações nesse formato, para o autor, não validam a FCP. Nesse sentido, Formosino (2009) resgata o pensamento de Claude Dubar (1997): a validação de uma ação formativa está interconectada com a capacidade que essa ação tem de desenvolver conhecimento prático, e quando se torna útil para resolver problemas concretos (Dubar, 1997, como referido em Formosinho, 2009, p. 288). Partindo desse argumento, a defesa de Formosinho (2009) é que somente as formações que conseguem chegar às práticas, as que estão intimamente ligadas ao trabalho, que se situam no cotidiano, as que partem dos saberes dos professores e estimulam a aprendizagem a partir da resolução dos problemas concretos, podem proporcionar um benefício tangível e podem ser validadas.

Analisando por essa perspectiva, Formosinho (2009) argumenta que as ações formativas do CFAE somente serão validadas se, para além de situarem-se fisicamente na escola, estiverem igualmente ancoradas numa política de formação centrada nos problemas da escola. A ação de FC deve estimular o desenvolvimento da gestão dos problemas que surgem no cotidiano escolar, na prática pedagógica. A defesa de Formosinho (2009) é que as ações tenham, efetivamente, natureza Coletiva, alicerçada na visão global da escola, estimulando,

⁴⁵ A partir de 1992, surgiram as “novas entidades formadoras, nomeadamente, os Centros de Formação de Associações de Escolas e os Centros de Formação de Associações de Professores” (Ferreira, 2009, p. 331). A criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), segundo Formosinho (2009), teve dois propósitos: garantir o cumprimento das prioridades formativas de Portugal e, ao mesmo tempo, colaborar para a construção de uma formação continuada centrada na escola. Mais tarde, no ano de 2014, foi assinado o Decreto-Lei nº 22/2014, da Lei de Bases do Sistema Educativo, assegurando o direito à formação continuada dos professores e o Artigo 3º expõe os princípios da FCP e dentre eles figura “a promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo; contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa; Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes” (Diário da República, 2014, p. 1287).

continuamente, a cultura Colaborativa do trabalho docente. Assim sendo, a reorganização das políticas de FCP precisa se situar de maneira que o docente Construa saberes que lhe permita evoluir individualmente, mas que também possa “ser Construído em Cooperação com os pares” (Machado & Formosinho, 2009, p. 291) no ambiente do trabalho, na tentativa de ultrapassar o defasamento o qual estão imersos os programas de FCP em Portugal.

Da mesma forma, Ferreira (2009) argumenta que o pouco progresso nas políticas de FC em Portugal está situado na desconsideração dos problemas originados da escola e da pouca relevância dada ao ponto de vista dos professores. Também para Ferreira (2009), o desenvolvimento profissional do professor só será possível, se os professores em exercício da profissão deixarem de ser vistos na FC como “formandos-alunos” e forem percebidos como “adultos profissionais sujeitos e autores de sua própria formação” (Ferreira, 2009, p. 214) no âmbito do contexto em que atuam.

Por sua vez, Alarcão (2003) reforça que o espaço escolar é o local mais adequado para realização da FCP, desde que os problemas da prática sejam efetivamente discutidos com base em elementos teóricos. Segundo a referida autora, é lá, na rede de relações imbricadas no íntimo da escola, onde a realidade se expressa em toda sua complexidade, onde repousa a possibilidade da Construção de conhecimento mediante o exercício da prática Coletiva.

Numa linha de pensamento semelhante, Nóvoa (1995, 2007, 2009, 2016,) não só discute acerca da predominância de algumas propostas de FC, das quais muitas, para o autor, já perderam o valor absoluto, como por exemplo, os programas de formação em formato de escola, como compartilham Ferreira (2009) e Formosinho (2009), mas também debate sobre o desgaste do discurso teórico presente nesse tipo de formação. Para Nóvoa (2009), tais discursos surgem com um conjunto de conceitos teóricos que são repetidos inúmeras vezes, indiscriminadamente, apoiados em “relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, livros e teses de doutoramento” (pp. 13-14), mas não chegam até as escolas, por não estarem interconectados à prática, tronando-se, portanto, um “discurso gasoso” (p. 17). De acordo com o autor, os discursos são utilizados com linguagem semelhante e até cadenciada, expondo a mesma forma de pensar os problemas da profissão docente, sem considerar a realidade concreta de cada contexto a qual caberia discutir no momento da formação (Nóvoa, 2009, p. 17). De fato, a FCP mecânica, centrada apenas em aquisição de conteúdo, pouca ou nenhuma transformação vem provocando na realidade docente, porque a teoria se perde no

caminho entre o momento da ação formativa e a volta do professor à escola, tornando-se um discurso “Gasoso”, que não alcança as práticas.

Nóvoa (2007, 2009) também salienta que muitas ações formativas não só em Portugal, mas em muitos outros países, inclusive no Brasil, na maioria das vezes, são polarizadas, ora sendo excessivamente teórica, ora sendo excessivamente metodológica, contribuindo para a preservação do *déficit* na discussão sobre as práticas (Nóvoa, 2009, p. 14). Em nenhuma das duas opções, segundo o autor, os saberes dos professores ou os problemas que despontam da prática são mobilizados. Os professores se apropriam dos conceitos e dos métodos e “não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática Coerente” (Nóvoa, 2007, p. 14).

Partindo dessa realidade, Nóvoa vem defendendo, “há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (2007, p. 14), na relevância de Construir propostas formativas que considerem os saberes dos professores, seus contextos de trabalho e que também escutem os professores, a fim de tentar ultrapassar a cultura do “discurso gasoso” (Nóvoa, 2009, p. 17) e ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional. O autor mencionado, para além de defender que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa” (Nóvoa, 2009, p. 5), defende a relevância de discutir essas questões Coletivamente, a partir da escrita e análise de casos em busca da melhoria da educação e do desenvolvimento profissional da categoria., assim como o fazem “os médicos, obstinada e persistentemente” (Nóvoa, 2009, p. 6) em sua profissão. Observamos que, para além da defesa em torno da FCPCE, conforme vimos anteriormente, assim como Nóvoa (2009), outros autores portugueses contribuíram com estudos e publicações acadêmicas em defesa dos casos como estratégia de FCP e os fundamentos da TFC como base de operacionalização dos casos.

Na bibliografia pesquisada foram encontrados alguns trabalhos em mestrados e doutorados, em Portugal, que utilizam os pressupostos teóricos da TFC como base de operacionalização dos casos, assim como produção de livros e artigos científicos em torno dessa demanda. Essa produção tem como principais autores Carvalho (1998), Moreira (1997) e Pessoa (2004), todos já referidos no subitem 2.1.1. deste capítulo. António Moreira finalizou sua pesquisa de doutoramento no ano de 1997 na Universidade de Aveiro, cujo tema foi “Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva dos alunos - futuros - professores: Uma

Experiência em Didáctica do Inglês”, tese que deu origem às produções científicas em torno do tema e embasou outros trabalhos, como a tese de doutorado de Ana Amélia Amorim Carvalho, em 1998, denominada “Os documentos Hipermídia Estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: importância dos comentários Temáticos e das travessias temáticas na transferência de conhecimento para novas situações”. Em sua tese, Carvalho (1998) faz ampla abordagem ao estudo e resultados da tese de Moreira (1997), que também resultou em ampla produção bibliográfica da referida autora (Banco de Dados da Universidade do Minho, 2018).

Também Teresa Pessoa, professora associada da Universidade de Coimbra, realizou sua tese de doutoramento com base na TFC, na Universidade de Coimbra, sob o título “Aprender a pensar como professor pelo estudo e escrita de caso”, publicada em 2004. Posteriormente, a autora publicou diversas publicações sobre o tema como, por exemplo, a publicação do artigo “Aprender a pensar como professor pelo estudo e escrita de caso”, no livro *A vida nas escolas: Casos para a formação de professores. La Prática cotidiana en los colégios*, publicado em 2011 e coordenado pela referida autora.

Esses três autores portugueses foram os que mais provocaram repercussão no meio acadêmico, visto que os demais estudos que utilizam a TFC como base de operacionalização dos casos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica tomam como referência a bibliografia publicada pelos referidos autores, assim como suas próprias publicações no Google Acadêmico (2017, 2018, 2019).

Como exemplo, recentemente, Fernanda Nogueira, no ano de 2012, utilizou os princípios da TFC como suporte teórico de sua investigação em doutoramento, especificamente em FCP. Para além de usar como base de referência os pressupostos da TFC, edificada Spiro e Colaboradores (1988), Nogueira referenciou com relevância os três autores portugueses, Carvalho (1998), Moreira (1996) e Pessoa (2011).

Em seu estudo, Nogueira (2012) destacou a importância da utilização dos casos na FCP da Área Curricular Não Disciplinar/Educação para a Cidadania. Também justificou o uso dos pressupostos da TFC como base de operacionalização dos casos em sua pesquisa, afirmando que o fator primordial da escolha foi em função da TFC possibilitar que o sujeito aprendente seja considerado “como um elemento ativo e construtor de conhecimento, ao mesmo tempo em que releva a importância do conhecimento anterior e dos contributos da reflexividade e da metacognição” (Nogueira, 2012, p. 98). Os dados do estudo da autora

mostraram que dentre os itens da ação formativa os mais valorizados pelos sujeitos da pesquisa estão conexos à possibilidade de refletir sobre a prática com base em elementos teóricos, a possibilidade real de busca para a resolução dos problemas, junto à possibilidade de realizar autoanálise.

A partilha e a Colaboração entre os formandos, tanto em contexto presencial quanto na plataforma virtual, segundo Nogueira (2012), também foi um item valorizado na formação, assim como o ambiente de interajuda verificada no decorrer da ação. Os sujeitos da pesquisa concordaram totalmente sobre a relevância de dar e receber feedback no decorrer da formação com base na TFC, assim como “a disponibilidade do formador no acompanhamento dos formandos” (Nogueira, 2012, p. 269). Ressalvamos que os *feedbacks* são os momentos em que os casos são desconstruídos e reconstruídos Coletivamente na busca de solução para os problemas identificados.

Também Matos, em 2013, realizou uma pesquisa de Mestrado pela Universidade de Coimbra sob o título “Supervisão pedagógica e formação continuada com casos e narrativas - um estudo piloto com professores da Região Nordeste da Bahia/Brasil”, com professores do segmento do ensino fundamental anos finais, na busca de contribuir com a construção de um aporte teórico na FCP em contexto de trabalho, tendo os casos como estratégia da formação e a indicação dos pressupostos da TFC para operacionalizar os casos. Os dados desse estudo mostraram que os sujeitos pesquisados consideraram “vantajoso” (Matos, 2013, p. 129) tanto a utilização dos casos com estratégia de FC, quanto a operacionalização dos casos através dos pressupostos da TFC. Para os sujeitos da pesquisa o uso da teoria referida possibilita a “criação de vínculos entre teoria e prática”, a “aprendizagem Colaborativa” e, sobretudo, a possibilidade de “buscar solução em pares com base em elementos teóricos” (Matos, 2013, p. 130).

No Brasil também encontramos estudos de pesquisadores que defendem os casos como estratégia de FC no contexto da escola em busca de uma mudança paradigmática nas políticas de FC, conforme discorreremos a seguir.

➤ **Contribuição de Pesquisadores Brasileiros em Busca da Melhoria da Formação Continuada no Brasil**

Pesquisadores brasileiros como Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Demo (2001, 2010), Feldmann (2009), Gatti (2003, 2008), Miskalo (2014), Mizukami (2000, 2004, 2013),

dentre outros, também vêm defendendo a mudança paradigmática na FP, igualmente a Cabo Verde e Portugal com vistas a proporcionar avanço na melhoria do ensino.

Pedro Demo (2001), pesquisador, professor titular aposentado e professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), argumentou, no início desse século, que tanto os programas das universidades brasileiras, quanto os Programas de FCP se mostravam deteriorados e precisavam ser revistos, repensados e readaptados à nova realidade, para que fosse revertida a imagem negativa do sistema educativo, tanto público ou privado. Demo (2001) argumentou no primeiro ano desse século sobre a insuficiência das ações que apenas transmitem e socializam conhecimento teórico. Em 2010, Demo voltou a argumentar que o problema do ensino brasileiro persistia, e que um dos motivos é o formato da FP no Brasil que, de maneira geral, seguem em formato medievais. Na perspectiva de Demo (2010), dificilmente haverá uma mudança concreta na educação se não houver uma mudança paradigmática em todo o currículo das formações inicial e continuada.

A também pesquisadora brasileira Feldmann, articulada com a CNPq através da liderança de um grupo de pesquisa constituído em 2002, denominado “Formação de professores e cotidiano escolar”, também questiona sobre os modelos clássicos que predominam na FP. Os estudos de Feldmann (2009) apontam que, apesar de as verdades científicas terem perdido “o seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos” (Feldmann, 2009, p. 75), há uma insistência em seguir com programas de formação inicial e continuada com base na formação clássica, de valores absolutos e mais voltados para a teoria. Feldmann (2009) enfatiza que a predominância do paradigma positivista na FCP não vem conseguindo “dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar” (2009, p. 75), e que, prosseguir com essa proposta somente agrava o mal-estar da docência brasileira.

Para além destas consequências da formação centrada maioritariamente no acúmulo de informação, no Brasil, há também os resultados preocupantes de pesquisas acadêmicas nas várias dimensões que compõem o processo educativo brasileiro, tanto no ensino regular das escolas particulares e públicas, quanto no ensino universitário,⁴⁶ cujos resultados mostram o

⁴⁶ Conforme indicam duas pesquisas realizadas entre 2006 e 2011, os maus resultados no ensino regular têm impacto nas universidades: o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) em parceria com o Instituto Paulo Montebegro (IPM) e a ONG Ação Educativa, aponta o resultado inquietante de que 38% de alunos universitários são analfabetos funcionais. Por outro lado, um grupo de pesquisadores da Universidade Católica de Brasília divulgou dados, no ano de 2015, que revelam que o índice de analfabetos funcionais na universidade evoluiu para um número superior a 50% (IPM, 2012). Os resultados revelados pelas pesquisas

elevado índice de adultos denominados analfabetos funcionais⁴⁷. Segundo Feldmann (2009), grande parte da responsabilidade por essa posição incômoda que envolve todo sistema educativo brasileiro está nas políticas de formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, mesmo com o interesse crescente de pesquisadores sobre o tema ⁴⁸ e uma produção científica relevante, no âmbito do Brasil e do mundo.

De acordo com Matos e Pessoa (2014), no ano de 2010, a pedido da Fundação Victor Civita⁴⁹ foi realizada uma pesquisa pela Fundação Carlos Chagas⁵⁰ acerca das modalidades e práticas de formação continuada aos professores no Brasil, oferecida pelas secretarias municipais e estaduais. Os dados da pesquisa mostram que majoritariamente as ações de FC são realizadas “fora do contexto escolar, que o formador é selecionado pelas secretarias de educação, não conhece a realidade da escola, e que o conteúdo da formação é deliberado por órgãos públicos ou parceiros” (Matos & Pessoa, 2014, p. 2). O resultado revela que, em grande parte do País, essa modalidade da formação não atinge o objetivo de aprimorar a ação docente.

Nesse sentido, Antônia Edna Brito, Professora da Universidade Federal do Piauí/Brasil, especialista em Formação de Professores e coordenadora do grupo de pesquisa em Formação de Professores Alfabetizadores, destaca a importância que pode ter as formações que ultrapassem a dimensão puramente acadêmica. As ações de FCP, segundo Brito (2006), precisam se organizar de maneira a construir um processo de formação profissional consistente, dando oportunidade ao professor de realizar “a análise, a reflexão e a Crítica” (p. 6) a partir da formação inicial, dando seguimento na FCP. Na percepção dessa autora, as ações de FCP deverão prosseguir com a construção do saber pedagógico de forma

cabendo questionamentos ou não, são preocupantes e “indicam a existência de problemas que, por sua vez, merecem uma investigação cuidadosa” (Trojan & Corrêa, 2015, p. 547).

⁴⁷ Analfabetos funcionais são pessoas que são alfabetizadas, conseguem ler, no entanto, não são capazes de compreender o que leem ou de fazer uma leitura crítica (IPM, 2014).

⁴⁸ Os programas de pesquisas em educação apoiados pela CNPq ativos demonstram esse avanço: dos cento e cinquenta projetos ativos na área da educação, mais de cinquenta abordam a formação continuada dos professores com focos diversificados, para além das inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado patrocinado por esta instituição (CNPq, 2017). No entanto, nem o abonoamento da LDB, nem o avanço das pesquisas na área da FCP, até o momento, estão sendo garantias da eficiência das formações continuadas, conforme pode ser percebido no decorrer deste capítulo. Disponível em <http://www.cnpq.br/>. Acesso em 08 de Abril, 2017.

⁴⁹ Organização sem fins lucrativos que tem como objetivo apoiar o trabalho dos professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas da educação básica brasileira,. <http://www.fvc.org.br/>. Acesso em 28 de julho 2014.

⁵⁰ Instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. <http://www.fcc.org.br/institucional/2010/09/06/historico/>. Acesso em 28 de julho 2014.

processual e Consciente, derivada de “reflexão Crítica, sistemática, individual e, principalmente, Coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação” (Brito, 2006, p. 6). De acordo com a autora, a prática docente pode ser um espaço “singular” de produção de saberes, se for relacionada com a reflexão Crítica, no sentido de instigar o professor a ser investigador de uso da própria prática. Entretanto, Brito faz uma ressalva acerca da reflexão Crítica das práticas de que, “nem toda prática pedagógica é uma prática reflexiva” (2006, p. 6), sendo essa uma demanda processual que requer desenvolvimento de Consciência em torno do saber e do fazer pedagógico.

Especificamente referente à FCPCE, Vera Candau, professora titular da PUC do Rio de Janeiro/ Brasil e pesquisadora na área de didática desde 1996, portanto, desde final do século passado, vem defendendo a escola como locus privilegiado de FCP. Candau argumenta que “considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores” (1996, p. 144). A argumentação de Candau (1996) não se limita à defesa da escola como um lugar de formação. A importância de um trabalho formativo que promova o desenvolvimento da reflexividade Crítica dos professores também é uma das defesas da autora.

Candau (1996) também defende a confluência das pesquisas que objetivam ressignificar a FCP a partir de uma prática de formação Coletiva, Construída Conjuntamente pelo grupo de docentes de um determinado contexto educativo. A autora enfatiza que a defesa dessa perspectiva de formação não nega a importância dos cursos fora do âmbito da escola e palestras em seminários ou cursos, assim como referem Ferreira (2009), Machado e Formosinho (2009), Nóvoa (2009), dentre outros. Considera relevante tanto atribuir caráter reflexivo aos cursos extra escolares, quanto interligar a teoria à prática nas ações no âmbito da escola. Candau (1996) também entende que as atividades formativas nas escolas devem ser realizadas com a mesma frequência robusta que ocorrem no ambiente extraescolar. No ano de 2004, Candau voltou a evidenciar os resultados pouco eficazes da FC fora do locus da escola. Sobretudo, por seguirem apenas como meio de acumular conteúdo que, muitas vezes, ao longo do tempo, tornam-se “estéreis”, uma vez que, o professor não consegue, no dia-a-dia,⁵¹ aliar as informações adquiridas no curso ou palestra, à sua prática, conforme também referiu

⁵¹ Depoimento de uma professora sobre a participação de um curso fora do contexto escolar, fundamentado somente em elementos teóricos: “Gostei do curso, mas depois, no dia-a-dia, a gente vai deixando aquilo que tinha aprendido, porque a prática vai ensinando outras coisas mais importantes” (Candau, 2004).

Nóvoa (2009) ao mencionar o “discurso gasoso” que envolve o conjunto de conceitos que são expostos frequentemente em ações formativas, entretanto, não são traduzidos em construção de saberes capazes de modificar as práticas.

Celso Vasconcellos (2004), também autor brasileiro, corrobora com o pensamento de Candau (1996, 2004), ao argumentar que o ambiente educativo é por demais complexo para limitar os professores a terem formações continuadas que apenas fortalecem o conhecimento teórico, em detrimento das necessidades de cada contexto. Vasconcellos (2004) também defende que o ambiente da escola deve ser percebido como um local para além de um local de trabalho, ou seja, deve ser compreendido como um espaço com grande potencial formativo onde o professor terá condições mais favoráveis para melhor compreender a complexidade do processo educativo.

Entretanto, Fusari (2012), pesquisador que atua na área específica de FCP, ressalta que, no Brasil, as formações que ocorrem fora do local de trabalho prosseguem num lugar de destaque, quando deveriam estar numa posição de complementação formativa. Na compreensão do autor, inevitavelmente, enquanto a escola não for caracterizada também como locus de FC na mesma medida em que ocorrem as formações externas à escola, a FCP no Brasil não cumprirá seu papel de impulsionar a melhoria das práticas educativas.

Por sua vez, Miskalo (2014), também especialista em FCP e em Formação de Coordenadores Pedagógicos como formadores em contexto de trabalho, para além de corroborar com a ideia de que a escola é um local de formação privilegiado, defende que os cursos de FC sejam programados incluindo estratégias que visem identificar o problema que precisa ser sanado ou melhorado em cada escola. Essa autora argumenta que os cursos organizados com objetivos pontuais em torno da realidade de cada escola abrirão a oportunidade de a FCPCE organizar atividades de ações formativas que discuta e busque soluções para os problemas que surgem no cotidiano do professor. Segundo Miskalo “os cursos pasteurizados, prontos, genéricos” (2014, p. 3) não trazem perspectiva de mudança real para o cotidiano dos professores, uma vez que não consideram a realidade complexa das escolas.

Esse modo de pensar de Miskalo (2014) coaduna com os argumentos de Mizukami (2000, 2004, 2013) de que os problemas decorrentes do cotidiano da escola podem ser utilizados como casos a serem escritos por professores e discutidos de maneira sistematizada em uma ação de FCP. Amparada nos estudos de Shulman (1996) sobre a potencialidade dos

casos em formações profissionais, conforme discorremos no subitem 2.1.1 desse capítulo, Mizukami (2000) passou a defender a estratégia de casos em formações tanto inicial quanto continuada, ampliando o movimento em prol da inserção dos casos enquanto instrumentos formativos, de maneira a ressignificar as ações que valorizam apenas o conteúdo teórico. Conforme mostra a literatura especializada, a autora referida vem se configurando como referência no cenário brasileiro ao longo dos anos, estimulando e fortalecendo pesquisas de forma a buscar melhor entendimento dos casos como um dos sustentáculos para o desenvolvimento profissional docente.

Também Nono (2002), orientada por Mizukami, realizou pesquisas no Brasil em torno da potencialidades dos casos na FCP e reafirmou que os casos como estratégia de formação têm capacidade para provocar avanço no “processo de desenvolvimento profissional docente” (Nono & Mizukami, 2002, p. 72), assim como na ampliação da melhoria da educação.

No Brasil, para além das pesquisas em torno dos casos educativos como estratégia de formação estarem ampliando (Nono, 2010), localizamos, através de portais de universidades em estados distintos do país, como, por exemplo, Pernambuco (Região Nordeste), Santa Catarina (Região Sul) e São Paulo (Região Sudeste) (Google Acadêmico, 2018), produção científica que divulga resultados de pesquisas apontando as potencialidades do uso dos pressupostos da TFC como base de operacionalização dos casos, referendadas pelos estudos em Portugal. Entretanto, apesar de o número de estudo ser crescente nos últimos 10 anos (Google Acadêmico, 2018), não encontramos trabalhos significativos que serviram de constructos para outras pesquisas, como os que encontramos em Portugal, nas pesquisas de Carvalho (1998, 2000), Moreira (1997), Nogueira (2012) e Pessoa (2004).

Para além do debate em torno da inserção dos casos como estratégia na FCP e do debate acerca da escola como locus de FCP, no Brasil, há um movimento de alguns pesquisadores para ratificar o Coordenador Pedagógico (CP) para exercer a sua principal função, legitimada pela sua formação académica⁵², que é formar os professores em contexto de trabalho, conforme discorreremos a seguir.

⁵² Ressalta-se que a formação académica do Pedagogo no Brasil habilita o Coordenador Pedagógico a exercer a função de professor da Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental anos iniciais, que corresponde ao 5º ano, a antiga alfabetização. Também habilita o pedagogo a exercer o papel de Coordenador/Supervisor/Orientador pedagógico desde o segmento do ensino infantil até o último ano do segmento do Ensino Médio (Matos, 2013; Vasconcellos, 2004). No entanto, em Portugal e Cabo Verde não há uma formação específica em Pedagogia. Os Coordenadores Pedagógicos são selecionados dentre os professores que atuam em suas área do conhecimento em que foram graduados.

2.1.2.1. O Coordenador Pedagógico Como Formador em Contexto de Trabalho: Uma Tendência no Brasil

Os estudos em torno do Coordenador Pedagógico como agente formador em contexto de trabalho, no Brasil, remontam a finais do século passado, com uma impulsão no início desse século. Entretanto, a partir do movimento em prol da PCPCE no Brasil, as pesquisas intensificaram⁵³ nos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos (Geglio, 2016). Também uma das precursoras dos estudos em torno da legitimidade do CP como agente formador em contexto de trabalho desde finais do século XX, a pesquisadora Vera Placco reafirmou em 2014, que na proposta da FCPCE está implícito considerar as interações que ocorrem no dia-a-dia da escola, “que prevê momentos para a troca de experiências e saberes, em decorrência de relações de confiança, compromisso, desejo de aprofundamento de conhecimentos e responsabilidade mútua pelos processos e resultados alcançados” (Placco, 2014, p. 6). Desse modo, espera-se que na FCPCE seja considerado o envolvimento e compromisso com a demanda de cada escola “tendo em vista garantir a constituição de um grupo de trabalho, com disposição para um trabalho Coletivo, de parceria, Colaboração e corresponsabilidade” (Placco, 2014, p. 7). Essa demanda complexa, para a autora, requer um formador que conheça o contexto de trabalho dos professores com maior profundidade e, refletindo sobre esse parâmetro, pode-se encontrar no CP “sustentação para concretizar sua ação formadora e a possibilidade de transformação da escola e das práticas docentes” (Placco, 2014, p. 8).

Também é uma defesa crescente entre os pesquisadores dessa área no decorrer desse século, discutir a relevância do CP assumir sua condição de formador em contexto de trabalho. Autores como Almeida (2006), Alonso (2002), Celestino (2010), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco (2014), Placco e Almeida (2011), Placco e Silva (2004) e Vasconcellos (2004), potencializam a defesa de que o CP é o profissional com o perfil

⁵³ Geglio, Doutor em Educação pela PUC/SP e, atualmente, professor adjunto, membro do Centro de Educação da UFPB, do Grupo de Pesquisa Grecomvida da UEPB e Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais da Faculdade Federal da Paraíba (Informações coletadas do Lattes em 27/04/2017, disponível em <https://www.escavador.com/sobre/6394838/paulo-cesar-geglio>, acesso em 03/08/2017), publicou o resultado de uma pesquisa em 2016, que teve como objetivo “analisar os trabalhos de mestrado e doutorado que discutem a atuação do CP na formação continuada do professor centrada na escola” (Geglio, 2016, p. 56). A pesquisa tomou como base as investigações da CAPES e mostra 140 estudos, dentre eles 129 de mestrado e 11 de doutorados, entre o período de 1987 a 2009, que configuram aumento no número de pesquisas acerca do tema, comparada a períodos anteriores. Entretanto, Geglio (2016) considera o aumento pouco significativo, dada a importância do tema para a FCP.

propício para intermediar uma FCP em contexto de trabalho, centrada nos problemas que despontam em cada escola. De acordo com os autores, essa defesa se fundamenta tanto pela formação acadêmica do CP, na medida em que é habilitado também para realizar FCP no âmbito da escola, quanto pela possibilidade do CP transitar pelo cotidiano da docência e da escola em si. O CP, portanto, através do contato diário com professores, alunos e pais/responsáveis de alunos, conhece o âmago da realidade do contexto educativo facilitando a mediação do coletivo docente.

Alonso, em 2002, defendeu que a ação do CP é potencialmente educativa e formativa, uma vez que, uma de suas funções é intermediar problemas que surgem no cotidiano da escola “nas três dimensões que compõem a estrutura humana da escola: professores, famílias e alunos” (p. 169). A autora argumentou que o CP pode ser um “formador constantemente em ação, incentivando a (des)Construção e (re)Construção de alguns conceitos com foco na mudança dos pilares que sustentam a educação e a ação docente: as atitudes, valores, percepções e crenças (Alonso, 2002, p. 169). Segundo a autora referida, conhecendo o ambiente de trabalho do professor, como formador em contexto de trabalho, o CP facilita o intercâmbio entre a prática e os elementos teóricos que os professores se apropriam nas formações extraescolares, e provê o professor de capacidade para gerir os problemas complexos da prática docente da atualidade, transformando a escola em “um ambiente de Colaboração” (Alonso, 2002, p. 171).

Nesse sentido, Almeida (2006), Placco e Almeida (2011), chamam a atenção de que a proposta não é de extinguir a FCP em espaços fora da escola, nem tampouco os formadores potencialmente formados para tal, nem eliminar as informações teóricas lá apresentadas, mesmo porque as mesmas são importantes para a melhoria profissional docente. Apenas defendem que mais formações sejam realizadas no contexto escolar com formadores que conheçam a realidade dos professores para, dessa maneira, darem sentido e significado aos conteúdos teóricos a que tiveram acesso nas formações fora da escola. É, portanto, uma proposta que visa interligar o local de formação à estratégia de formação e ao formador em prol da Construção de saberes com base nos problemas de cada contexto, em busca da evolução tanto da FCP, quanto da ação docente e da melhoria da escola

Em linha de pensamento semelhante, Monteiro (2012) considera que o CP tem representatividade para realizar uma espécie de parceria com os docente de maneira que, coordenador e professores, interligados, identifiquem os problemas que surgem no cotidiano e

busquem soluções Coerentes para os problemas, em parceria, ou seja, em Colaboração, entendendo-se que “ambos precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, procurar soluções” (Monteiro, 2012, p. 29). Também Matos e Pessoa (2015) apontam que a vivência e convivência do CP no universo escolar o colocam diante de “situações macro e micro, que surgem das e nas complexidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, situações coletivas e particulares, consistentes e reais, que podem subsidiá-lo em um processo formativo em contexto laboral, com base nos casos concretos” (p. 5).

Entretanto, Fusari (2009, 2012), pondera que a tarefa do CP como agente formador em contexto de trabalho, nem sempre é facilitado em meio à rotina agitada de uma escola regular. O autor aponta para necessidade de foco e um plano exclusivo de ação, Consciência, organização e criação de um espaço Colaborativo. Levando em conta essa particularidade, para Fusari (2009), o CP como formador no contexto de trabalho tem requisitos para tornar-se apto a promover resultados transformadores no cotidiano escolar. Como exemplo, esse autor relata que em São Paulo já existem experiências bem-sucedidas, nas quais a formação dos professores é realizada na escola, sob a “coordenação de diretores, coordenadores pedagógicos de áreas e de cursos, ou mesmo de professores” (Fusari, 2009, p. 17). Ao mesmo tempo critica o fato de, no Brasil, ainda haver excesso de formação extraescolar e com formadores que não conhecem a rotina da escola, assim como faz críticas a existência de poucas experiências semelhantes às de São Paulo.

Sobre as dificuldades que o CP pode enfrentar ao realizar FC no âmbito da escola, Bonafé e Almeida (2014) apontam que cabe ao CP “conhecer as melhores estratégias que favoreçam a participação e o comprometimento dos professores em seu processo formativo” (p. 1.386). Para tal, Fusari (2009, 2012) e Placco (2014) indicam a emergência em fortalecer a formação dos CPs como formadores em Contexto de trabalho, para que seja dada uma resposta significativa à demanda da FCPCE. É necessário, portanto, que os formadores de formação continuada, de modo geral, também sejam formandos em formações continuada, de modo que, como professores formadores, entendam como utilizar estratégias para resolução de problemas na escola em uma ação de FCPCE, conforme exporemos no subitem a seguir.

2.2. A Formação Continuada do Formador de Formação Continuada do Professor do Ensino Básico/Ensino Fundamental: Considerações específicas

Como vimos no decorrer desse capítulo encontramos uma diversidade de autores que abordam sobre a FCP. Entretanto, não encontramos uma vasta literatura que trata sobre a área de Formação Continuada de Formadores de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCFFCPEB), que é o segmento de ensino de nosso estudo. Encontramos em nossa pesquisa teórica, o livro intitulado “A profissionalização dos formadores de professores”, organizado por Altet, Perrenoud, Paquay e colaboradores, divulgado em 2003, portanto há 16 anos, que aborda o resultado de trabalhos investigativos de onze especialistas renomados internacionalmente, procedentes da Bélgica, França e Suíça, incluindo os organizadores do referido livro, apesar de a maioria das publicações que compõem os capítulos tratar em maior escala da formação inicial dos professores. O tema central do livro referido envolve as características profissionais dos formadores de professores, a identidade e o papel desses profissionais (Altet, Paquay & Perrenoud, 2003). Das onze pesquisas apresentadas no livro, somente três fazem abordagem específica da FCFFCPEB, e uma pesquisa de Perrenoud que trata de questões que envolvem, concomitantemente, FPIs e FCFFCPEB.

Os três autores que contribuíram com pesquisas específicas da FCFFCPEB foram: a pesquisadora suíça Mireille Snoeckx, e os pesquisadores franceses Maurice Lamy e Marguerite Altet. Segundo os autores, as questões apontadas nos estudos em torno da Formação Continuada dos Formadores se assemelham às questões identificadas em muitos países fora do âmbito francófono, que buscam a identidade do Formador de Professores.

A investigação de Snoeckx (2003) teve como centralidade a identidade dos formadores. Os resultados apontam ambivalência na ação formativa dos formadores que, em sua percepção, precisa ser redirecionada. Segundo a referida autora, a ambivalência está situada entre o público que os formadores trabalham e os procedimentos das ações formativas: apesar de trabalharem com adultos profissionais, os conteúdos e procedimentos das ações de formação se mostram, em grande medida, semelhantes aos trabalhos dos professores com alunos da educação infantil ou do ensino básico. É como se as ações funcionassem “como em eco” (Snoeckx, 2003, p. 31), como se os professores continuassem como alunos e não fossem adultos profissionais, conforme apontam Ferreira (2009), Formosinho (2009) e Sacristán (2002, 2014, 2015).

As investigações de Snoeckx (2003) também apontam um resultado que serve como um alerta: de acordo com a autora mencionada, os resultados da pesquisa mostram que os formadores agregam-se ao trabalho sem a maturidade necessária, por necessidade das instituições e também pela escassez de formadores, de maneira que as formações são quase uma “caricatura” do que deveriam ser e “o formador é um autodidata em potencial e em aceleração” (Snoeckx, 2003, p.31). Quase que em complemento aos estudos de Snoeckx (2003), os estudos de Lamy (2003) focam em alguns dispositivos de Formação de Formadores (FF) e apontam para a importância da construção de um aporte teórico que permita aos Formadores compreenderem que os mesmos são formadores em ações formativas com adultos profissionais.

Sobre esse aspecto, os estudos de Lamy (2003) apontam para a necessidade de uma mediação no processo de profissionalização dos formadores, indicando que não cabe mais ensinar os professores como se ainda fossem alunos. Lamy (2003) defende que essa mediação seja feita através de formações continuadas. A ideia desse autor vai ao encontro do que apontam Ferreira (2009), Sacristán (2002, 2014, 2015) e Tardif (2000, 2002), de que as formações continuadas seguem em formato de escola e essa modalidade de formação, que coloca os profissionais como alunos e não como profissionais, dificulta o avanço dos professores enquanto profissionais. Assim sendo, está posto que o formador precisa compreender que lida com adultos profissionais e que os professores precisam se perceber como tal diante da complexa ação educativa.

A pesquisa de Altet (2003), por sua vez, apesar de ser amplamente citada em pesquisas de FFPIs (Google Acadêmico, 2017), teve como foco principal a FCFFCPEB. A pesquisa foi feita no MAFPEN (*Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*), uma vez que, no contexto francês, grande parte dos formadores são professores que dedicam meio período do seu trabalho às ações de formação continuada. A pesquisadora referida buscou em sua pesquisa identificar como os Formadores da FCPEB se posicionam como profissionais em uma ação formativa e concluiu que o Formador da FCPEB não tem domínio da “engenharia de formação de adultos” (p. 63). Ou seja, também há evidências de que o formador de FCP precisa desenvolver a capacidade de olhar para os participantes da FC como adultos profissionais e não como alunos, semelhante ao que apontam as pesquisas de Lamy (2003) e Snoeckx (2003). Em síntese, o resultado da pesquisa mostra que os formadores atuam sem um conjunto de técnicas e métodos capazes de atender a demanda de

adultos profissionais, necessitando desenvolver tal capacidade. Desse modo, Altet (2003) conclui que os formadores precisam desenvolver mais habilidades para “acompanhar a análise das práticas docentes” (Altet, 2003, p. 63). Apesar dessa realidade, as pesquisas de Altet (2003) apontam que já é possível vislumbrar algum desenvolvimento na profissionalização de Formadores de Professores da Formação Continuada, na França.

Em outro contexto, mas no mesmo período temporal, Denise Vaillant (2003), pesquisadora da América Latina, em estudo realizado sobre a Formação de Formadores na América Latina e no Caribe, aponta que “a formação docente e a formação de formadores se encontram em um estado bastante deficitário” (Vaillant, 2003, p. 275). Embora tenha centrado sua pesquisa na FFPIs (Formação de Formadores de Professores Iniciantes), a autora inclui os formadores da FCP quando refere às “competências básicas que deve ter um formador para poder conduzir processos de ensino-aprendizagem no século XXI” (2003, p. 279). Segundo Vaillant (2003), os estudos os quais baseou sua pesquisa apontam que o professor formador de todos os segmentos de ensino precisa estar apto a desenvolver cinco competências nos professores da atualidade: duas tem a ver com a aprendizagem de resolução de problemas, ou desafios “pedagógico-didática e política estrutural” (p. 279); outras duas competências estão voltadas para questões “mais estruturais e podem ser chamadas de produtivas e interativas; e uma se refere à necessidade de especialização e orientação processual em torno da prática que pode ser denominada de “competência especificadora” (Vaillant, 2003, p. 279).

Entretanto, segundo a autora, as pesquisas apontam para a insistência em priorizar a formação científica e didática à FF, assim como revelam certa dificuldade em vislumbrar o quanto significativo é, atualmente, formar o formador de maneira que se torne “preparado para ajudar os docentes a realizar a mudança de atitude, conceito e metodologia que o sistema educacional está demandando” (Vaillant, 2003, p. 278). Para essa autora, importa que o formador da atualidade não seja mais visto como único detentor dos conhecimentos ou gerador e transmissor exclusivo de conhecimento e assuma “a função de dinamizador da incorporação de conteúdos” (Vaillant, 2003, p. 279), uma vez que as pesquisas também apontam que “os docentes reproduzem o que aprenderam quando foram alunos e quando se formaram” (p. 279).

No ano de 2014, Vaillant e Marcelo se referiram à assunção de compromisso dos pesquisadores, formadores, professores e até gestores das escolas em torno das necessidades de mudanças na FP de maneira geral, que inclui “formação Centrada na escola,

desenvolvimento profissional baseado na escola” (p. 48), mas, até aquele momento, a realidade seguia a mesma da década de 70, no se refere à FP. Seguiu em formato de escola, privilegiando a transmissão de conteúdos teóricos, muitas vezes descontextualizados, conforme apontou a também pesquisadora latino-americana, Inês Aguerrondo, no ano de 2002. Em um debate sobre as reformas da educação no âmbito da América Latina, a autora apontou que a maioria dos sistemas educativos daquele contexto enfrentavam obstáculos severos e indicou os modelos de formação como um dos instigadores desses obstáculos (Aguerrondo, 2002, p. 98). O problema persistiu, à medida em que em 2009, Imbernón se referiu à discrepância entre o número elevado de formações oferecidas aos professores e o pouco avanço na qualidade da educação pode estar vinculada às políticas de formação que ainda estimulam os formadores a praticarem “com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe” (Imbernón, 2009, pp. 34-35). Demonstrando as dificuldades persistentes no âmbito da FP, no ano de 2014, Sacristán debateu sobre os problemas que persistiam no âmbito da FP e interligou as dificuldades da FCP aos formadores e às políticas de formação.

Essas dificuldades, entretanto, foram apontadas por Perrenoud desde 2002. Esse autor, ao defender a necessidade de desenvolver a criticidade dos professores, refletiu que não há possibilidade de desenvolver o reexame crítico de professores “sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas” (Perrenoud, 2002, p. 169). Para o autor, se se pretende incluir efetivamente no sistema educativo uma pedagogia que analisa cuidadosamente as tensões da prática, torna-se indispensável que essa pedagogia seja compreendida antecipadamente pelos professores formadores.

Essa compreensão, entretanto, como em uma rede interconectada, precisa acontecer já no âmbito da Formação de Formadores de Professores (FFP), seja inicial ou continuada, uma vez que, na percepção de Nóvoa, raramente os especialistas em FFP têm “conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (2009, p. 16). Sobre esse aspecto, Rego (2010) acredita que somente ocorrerá mudanças de atitudes dos professores no dia-a-dia do trabalho, quando os formadores começarem a rever suas concepções, em qualquer segmento de FP. Também Vaillant já defendia, em 2003, que numa sociedade tão dinâmica, com mudanças constantes sobretudo no que refere às comunicações de massa, tornava-se imprescindível

“envolver os formadores em um programa de formação contínua” (p. 278), de maneira que não se percam no emaranhado de mudanças que ocorrem continuamente na sociedade em que todos estão envolvidos.

Para tanto, Nóvoa (2009) indica a inovação com base no “desenvolvimento do pensamento Crítico e reflexivo que se vem elaborando na academia em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2009, p. 17) para todos os professores, inclusive os professores formadores das diferentes etapas de formação, até mesmo no ambiente científico, de maneira que a “comunidade dos formadores de professores” se tornem “permeáveis” e “imbricadas” com a “comunidade dos professores” (Nóvoa, 2009, p. 17). Considerando o que afirma Gomes (2006), que as pesquisas revelam característica de repetição nas práticas com base no modelo em que se aprende, faz sentido que as mudanças na FC iniciem no ambiente da pesquisa. De acordo com Gomes, toda prática está pautada por “um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo não tendo Consciência desse conjunto de ideias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação” (Gomes, 2006, p. 3).

Observamos que os pesquisadores mencionados no decorrer desse subitem traçam o perfil do formador interligado a nomenclatura “formação de adultos”, de modo a deixar claro que os formadores desse ciclo de FP precisam se situar como formadores de adultos profissionais em exercício de uma profissão. Dessa maneira, compreendemos que, efetivamente, já não cabe uma ação de FC em formato de escola, onde o professor, seja ele formador de FC ou de qualquer outro segmento, recebe apenas informações teóricas, muitas vezes distanciadas dos problemas que envolvem a realidade docente, uma vez que, conforme afirmou Gomes (2006), os professores tendem em repetir na prática o que têm como modelo na sua formação. Entretanto, apesar dos estudos que apontam a necessidade de mudanças na Formação de Formadores da Formação Continuada, ainda persiste o modelo tradicional da formação, onde prevalece em destaque a aquisição de conteúdos, sem que a necessidade dos professores seja incluída nas ações formativas.

Também nos países sede de nossa pesquisa, Brasil, Cabo Verde e Portugal, os estudos em torno da Formação Continuada de Formadores de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCFFCPEB) ainda não se consolidou. Em nenhum dos três países foi encontrado estudos relevantes ou literatura especializada acerca da FCFFCPEB. Encontramos, em número significativos, estudos e bibliografia especializada no que refere à maneira como o

Formador da Formação Continuada de Professores (FFCP) é habilitado para tal função, que também surge como pauta de discussão entre os especialistas da FCP.

Nos três países de nossa pesquisa, de maneira geral, os Formadores da Formação Continuada de Professores (FFCP) são professores que possuem formação do ensino superior, ou professores que atuam na área da educação formal, e as ações de formação ficam a cargo de Centros de Formações, públicos ou privados. Também são FFCP os professores de universidades conveniadas com as associações de professores, que recrutam esses profissionais e os encaminham para realizar os cursos, de acordo com as necessidades de cada instituição de ensino ou órgãos responsáveis pela educação de cada contexto (Diário da República, 1986, 2014; Minedu, 2010, 2015; Brasil, 1996, 2001, 2004, 2014).

Em todos os três países a FCP é concebida como um lugar de aquisição de novos conhecimentos de maneira a atualizar os profissionais da educação básica e desenvolver novas competências com vistas à melhoria no processo de ensino e aprendizagem (Formosinho, 1991, 2009; Gatti, 2003, 2008; Varela, 2008, 2013). Entretanto, essa demanda não vem sendo atendida, portanto, não vêm dando bons resultados, conforme vimos anteriormente, e os Formadores da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico também são objeto de questionamento dos pesquisadores da área da Formação Continuada de Professores, nos três países.

No Brasil, em 2008, Gatti publicou um estudo em que apontava para o número generoso e a diversidade de formação continuada em todo o país, realizadas de diversas maneiras, “no âmbito da extensão ou pós-graduação *lato sensus*” (Gatti, 2008, p. 58). Também cursos EAD (Educação à Distância), sendo esses cursos, geralmente, feitos por escolha particular do professor, ou através de cursos pontuais das Secretarias de Educação Municipais ou Estaduais e, também, através de alguns programas de FC instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no caso da educação pública (Gatti, 2008), sendo todas as formações realizadas por formadores sem conexão com a realidade concreta de cada escola. No resultado do referido estudo, a autora aponta que os Formadores da Formação Continuada já vinham sendo objeto de preocupação, desde meados dos anos noventa, no que refere “aos critérios de escolha de instituições formadoras por parte de governos” (Gatti, 2008, p. 66). Passados então, mais dez anos, a literatura acerca da identidade e profissionalização dos Formadores da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FFCPEB) é praticamente inexistente, assim como sobre a formação continuada desses

formadores. De acordo com Souza e Sarti (2014), a preocupação com os critérios de escolhas dos FFCPEB persiste, assim como persistem muitas críticas interligadas ao fato dos formadores não terem ligação com as escolas do ensino básico e, com algumas raríssimas exceções, não conhecerem a dinâmica da realidade da qual fazem parte os professores que recebem a FC (Souza & Sarti, 2014, p. 230).

Em Cabo Verde e Portugal a situação não difere. Em Portugal, apesar de em 1992 surgirem as “novas entidades formadoras, nomeadamente, os Centros de Formação de Associações de Escolas e os Centros de Formação de Associações de Professores” (Ferreira, 2009, p. 331) e da criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), do Decreto-Lei nº 22/2014 reforçar a parceria com entidades formadoras que, para além do CEFAE, os formadores seguem sem uma política concreta de FC. Os professores formadores da FCPEB são os professores de Universidades ou Formadores que fazem a formação inicial de formador em Instituições particulares ou públicas, entretanto, esses formadores precisam ter Certificado de Mestrado ou licenciatura em qualquer disciplina (Ferreira, 2009). A formação inicial dos professores Formadores da Formação Continuada dos Professores do Ensino Básico, portanto, fica a cargo das “instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos” (Diário da República, 2014, p. 1286). Porém, existe uma especificidade para que esses formadores possam atuar como FFCPEB: todos os formadores precisam ser creditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação (CCPF), que é o órgão intermediador entre o CFAE e as escolas (CCPF, 2016).

Assim, os formadores em Portugal são, na maioria, professores que desconhecem a realidade do contexto dos professores, como ocorre no Brasil, e essa particularidade é objeto de crítica de especialistas como Nóvoa (2009), que defende que, de fato, somente ocorrerá uma mudança significativa nas escolas quando "passar a formação de professores para dentro da profissão" (2009, p. 18). Mas, apesar de o CFAE ter sido criado com os propósitos de garantir o cumprimento das prioridades formativas de Portugal e, ao mesmo tempo, colaborar para a construção de uma formação continuada centrada na escola, não houve uma mudança significativa nos resultados da FCPEB, segundo Formosinho (2009). Nesse sentido, autores como Alarcão (2003), Estrela (2016) e Nóvoa, (2009), defendem que a FCPEB necessita de

redimensionamento, efetivamente, não só em sua forma e conteúdo, mas também no que refere à formação dos formadores.

Em Cabo Verde, os FFCPEB também são professores de Universidades Conveniadas e Formadores formados por cursos de iniciativa privada e, igualmente a Portugal, para realizar a formação inicial de formador, precisam ser portadores de diplomas de Mestrado ou de Licenciaturas (Varela, 2014). Entretanto, também não encontramos estudos significativos acerca da Formação continuada dos FFCPEB.

Desse modo, concluímos que a literatura especializada dos países sedes de nossa pesquisa não apresenta estudos significativos acerca do desenvolvimento profissional dos FFCPEB. Tampouco encontramos resultados de pesquisas sobre a construção identitária desses profissionais da educação ou as competências específicas, para além da utilização de métodos e das técnicas pedagógicas. Também há o incômodo de serem profissionais, na maioria das vezes, que desconhecem a teia de relação tecida no cotidiano de uma escola do ensino básico e os problemas que os professores desse segmento da educação enfrentam diariamente (Nóvoa, 2009). Nesse sentido, observamos a necessidade de estudos que busquem a construção de um aporte teórico em torno da FFCPEB (Formação Continuada do Formador de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico), conforme discorreremos no capítulo seguinte.

➤ **Síntese do Capítulo 2**

De maneira geral, os argumentos dos autores referenciados nesse capítulo coadunam com o resultado de uma pesquisa publicada em 2008, por Alarcão e Roldão, pesquisadoras portuguesas, que revela que a formação continuada externa à prática tem maior efeito no “enriquecimento pessoal e pouca incidência na melhoria da prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 35). Os resultados da referida pesquisa também apontam que “os casos que configuram maior desenvolvimento combinam: envolvimento Coletivo; centralização na análise reflexiva sobre as práticas; apoio de formadores ou investigadores” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 35). Entendemos, a partir desse resultado, que a FC em todos os segmentos da educação necessita de construção de aporte teórico que não negue a realidade, o concreto do dia-a-dia da escola. Para tanto, importa inserir nas estratégias das ações formativas, o debate sobre os problemas que despontam da escola, para que sejam discutidos com a mesma intensidade que se discute os conhecimentos científicos. Assim como realizar formação no

âmbito da escola com a mesma frequência que ocorrem as formações fora do contexto da escola. É uma defesa engajada na meta de conduzir a educação a ocupar o lugar de respeito que ocupava outrora (Alarcão, 2003).

Entretanto, os autores aqui mencionados apontam que, apesar de já haver certa compreensão de que as ações com abordagem tradicional, realizadas somente no contexto fora do ambiente escolar, sem considerar os problemas que surgem na escola, não vem traduzindo em mudanças efetivas na ação docente e nem no avanço da melhoria educativa, as ações de FCP, em sua maioria, seguem adotando a abordagem clássica de formação, na forma e no conteúdo, também nos três países onde realizamos nossa pesquisa de campo, Brasil, Cabo Verde e Portugal.

Por essa razão, autores como Vaillant (2003), Nóvoa (2009), dentre outros, vêm defendendo que, como em rede, as mudanças precisam ser feitas no âmbito da Formação de Professores Formadores da Formação Continuada (FFFC), se mudanças concretas na FCP são pretendidas. De acordo com Vaillant (2003), as dificuldades em suplantando o modelo tradicional no âmbito da FP, tanto inicial quanto continuada estão centradas, inicialmente, no fato de que no âmbito da FFC, frequentemente, ainda é privilegiado o modelo tradicional e não favorece mudança de perspectiva epistemológica nos formadores, cuja Formação Continuada é praticamente inexistente.

Nesse sentido, observamos que os pesquisadores citados no decorrer desse capítulo se referem em larga escala na possibilidade de construir um aporte teórico para a FC que crie e dissemine a cultura da discussão dos problemas reais da escola entre formadores e professores, entre professores e professores, entre gestão escolar e professores.

Entendemos que, para realizar um programa formativo nas dimensões aqui discutidas, precisa-se refletir com bastante acuidade sobre as particularidades presentes na revisão de literatura feita por nós até aqui. Atentando para isso, observamos que algumas palavras surgiram de forma recorrente nas considerações dos autores aqui referidos, nas três abordagens propostas para ressignificação da FCP que são o local de formação, o formador e os casos como base formativa: Coerência, Colaboração, Coletivo, Coletividade, Consciência, Construção, Crítica, Criticidade (todas interligadas à reflexão crítica).

A observação em torno destas palavras nos levou à Larrossa (2002), que recomenda explorarmos melhor as palavras, porque elas possuem o poder de produzir sentido e criar realidade. O autor diz que atividades que elegem as palavras, cuidam das palavras, jogam com

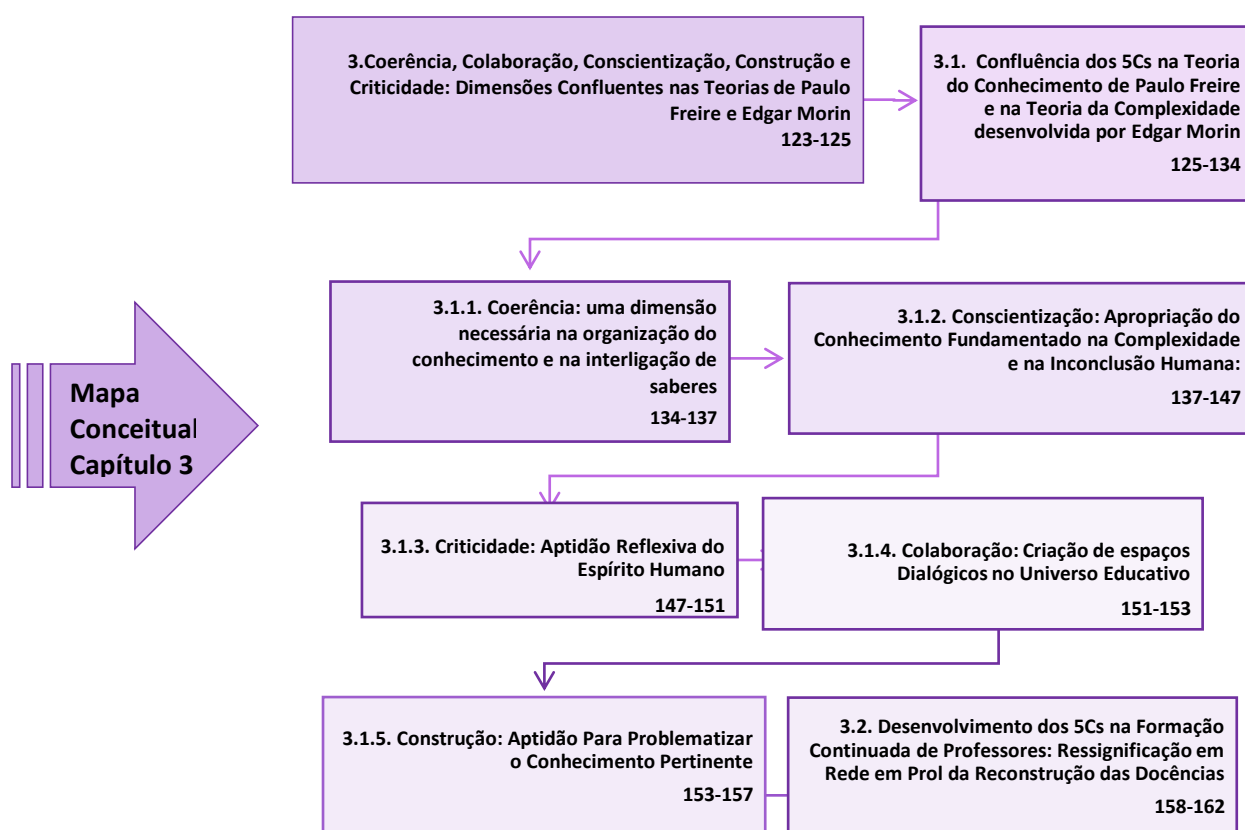
as palavras e transformam palavras, não se tornam atividades ocas ou vazias. Também valorizando a palavra, Freire diz que “homens não se constroem em silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1996, p. 45).

Refletindo sobre o que dizem Larrosa (2002) e Freire (1996), também atentando para a constância e as circunstâncias em que foram aqui citadas as palavras Coerência, Colaboração, Coletivo, Coletividade, Consciência, Construção, Crítica, Criticidade, que, considerando os significados de cada uma dessas expressões, que serão expostos no capítulo seguinte, pensamos que são bem representadas nas cinco dimensões: Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade. Diante do exposto, pensamos na relevância do desenvolvimento dessas dimensões em uma Formação Continuada de Professores dos diversos segmento da educação, tendo os casos como estratégia de formação centrada na escola e o CP como formador, considerando a defesa da importância desses três aspectos para a evolução da FCP, conforme visto no decorrer desse capítulo.

Mas, de que maneira se consegue desenvolver essas dimensões em uma FC? Fundamentada em qual aporte teórico? No decorrer de nossa pesquisa bibliográfica, observamos que estas cinco dimensões também são bastante valorizadas na Teoria do Conhecimento, cunhada por Paulo Freire, e na Teoria da Complexidade, perspectivada por Edgar Morin, que propõem um processo educativo sistêmico, problematizador, interconectado com o todo e as partes e vice-versa. Ambas as teorias discutem e valorizam a relevância da Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade no âmbito da educação. Desse modo, entendemos que as teorias desenvolvidas pelos dois autores referidos, que se interconectam em muitos aspectos, conforme abordaremos no capítulo três, a seguir, podem contribuir com a construção de um aporte teórico para a FC que possibilite o desenvolvimento das 5 dimensões referidas.

CAPÍTULO 3

Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Críticidade: Dimensões Confluentes nos Constructos de Paulo Freire e Edgar Morin



3. Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Críticidade: Dimensões Confluentes nas Teorias de Paulo Freire e Edgar Morin

Nas últimas décadas, o universo educacional expandiu suas atribuições e seu escopo de atuação ultrapassou sua função única de instruir. Destaca-se a necessidade do ensino para a resolução de problemas e desenvolvimento integral do aluno, considerando todas as suas dimensões: biológico, social, emocional, cultural e histórico (Freire, 2005; Morin, 2003; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000). O processo de ensino e aprendizagem não é mais considerado um processo independente e envolve os vários aspectos que abrangem a vida do aluno e dos professores, enquanto seres sócio históricos, o que torna o ambiente da escola atual mais complexo e gerador de incertezas (Freire, 1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a; Morin, 1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Essa realidade da educação contemporânea distancia-se da perspectiva tradicional de ensino que exige apenas que os professores conheçam o conteúdo teórico das áreas do conhecimento as quais lecionam, sem considerar os demais aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisadores como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Bonafé (2015), Feldmann (2009), Ferreira (2009), Formosinho (1991, 2009), Garcia (1999, 2009), Nóvoa (1993, 2007, 2009, 2016), Sacristán (2002, 2014, 2015), Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Perrenoud (2000, 2003), Tardif (2000, 2002), entendem que as políticas de FCP precisam atender para a necessidade de mudança de paradigma nas ações de FC, na medida em que a maioria segue centrada apenas em conteúdo teórico, muitas vezes, dissociadas da realidade e necessidade das escolas e não causam impacto desejado na melhoria da qualidade da educação.

Segundo esses autores mencionados, para além de dominar os conteúdos de suas disciplinas, é relevante que os professores desenvolvam habilidades para identificar e buscar solução para os problemas complexos que surgem no cotidiano da escola, que também influenciam no processo de ensino e aprendizagem escolar. Para tanto, esses autores defendem que as ações de FCP sejam centradas não apenas em conteúdos teóricos, mas também na teia complexa que se tornou as relações na instituição escolar, o que denominam de Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE). Também defendem a escola como um ambiente potencial para realizar FCP com base nos problemas originados da escola, fomentando, dessa maneira, mudança de paradigma no processo de FCP mais

condizente com a realidade que cerca a ação docente da atualidade, conforme referimos no decorrer do Capítulo 2 desse trabalho.

Essa demanda de FCPCE requer a assunção de uma reorganização coordenada das ações formativas, de maneira que sejam criados mecanismos apoiados em abordagens que validem o debate sistematizado dos problemas ou casos que despontam no ambiente escolar, assim como que a escola seja reconhecida como um local privilegiado para realizar FCP. De acordo com os pesquisadores Bonafé (2015), Ferreira (2009), Garcia (2013), Imbernón (2009, 2010), Mizukami (2000, 2004, 2013), Nóvoa (1991, 1993, 2007, 2009, 2013), Sacristán (2002, 2014, 2015), é significativo para a melhoria da educação que sejam desenvolvidos mecanismos nas propostas de FC com estratégias que efetivamente estimulem o debate dos problemas da prática em pares, no âmbito da escola. Esse debate, entretanto, deve ser fundamentado em elementos teóricos pré-adquiridos em formações extra escola, como, congressos, cursos, dentre outros meios, e no conhecimento construído pelos docentes no decorrer de sua prática.

Na evolução da pesquisa teórica apresentada no Capítulo 2, quando expusemos a defesa de alguns autores em torno da necessidade de ressignificação da FCP na sua forma e no seu conteúdo, identificamos menção importante aos termos Coletividade, Coletivo, Colaboração, Coerente, Coerência, Consciente, Consciosos, Crítico, reflexão Crítica, Construir e Construção, conforme destacados em letra maiúscula e em negrito no decorrer do referido capítulo. Esses termos são referidos sempre entrelaçados e, em nosso entendimento, ficou tácito que na proposta de ressignificação da FC que pretende contracenar com os problemas da docência, assim como buscar fortalecer o desenvolvimento da profissionalidade docente é significativo desenvolver essas dimensões nos professores. A ação de FCPCE é uma FC centrada nos problemas/casos genuínos da escola, que deverão ser discutidos em pares em busca de soluções viáveis para o problema, de acordo com o contexto complexo de cada escola, portanto, compreendemos que faz sentido que as referidas dimensões sejam desenvolvidas nos professores em uma FC.

Os tais termos, que denominaremos de dimensões daqui em diante, os quais consideramos que **Coerência, Colaboração, Conscientização, Crítica e Construção** integram bem todos os outros, foram também identificados por nós nos constructos da Teoria do Conhecimento edificada por Paulo Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e na Teoria da Complexidade construída por Edgar Morin (1991, 2000, 2003,

2005, 2011). De tal forma, direcionamos nossa atenção para ambas as teorias em busca de melhor compreender a inserção dessas 5 dimensões no âmbito da educação, mais especificamente no espaço da Formação Continuada de Professores de todos os segmentos. Particularmente, nosso interesse está centrado na possibilidade de utilizá-las como fundamento teórico no possível desenvolvimento dos 5Cs no domínio da FCFPCPEB.

Neste capítulo, discorreremos acerca das cinco dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Criticidade e Construção**, segundo os fundamentos teóricos da Teoria do Conhecimento cunhada por Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e da Teoria da Complexidade elaborada por Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Centraremos nossa atenção na possível capacidade de as referidas teorias fundamentarem uma FC de maneira a desenvolver os 5Cs nos professores dos diversos segmentos de ensino. Ressalvamos que, daqui em diante, todas as ocasiões que nos referirmos às cinco dimensões juntas, passaremos a usar a abreviatura **5Cs**, assim como continuaremos a iniciar cada uma das dimensões com letra maiúscula e em negrito, de forma a ficarem sempre destacadas no decorrer do texto.

3.1. Confluência dos 5Cs na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire e na Teoria da Complexidade desenvolvida por Edgar Morin

Um dos princípios fundamentais para a reforma da educação na proposta da Teoria da Complexidade⁵⁴ (TC) produzida por Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) é o requisito de a prática pedagógica centrar-se na condição humana (Morin, 2011, p. 13). Por sua vez, na Teoria do Conhecimento edificada por Freire⁵⁵ (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a), um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da educação é compreender “a prática docente enquanto dimensão social de formação humana” (Freire,

⁵⁴ Edgar Morin explora o conceito de **Complexidade** para entender a nova realidade mundial e interligar as diferentes dimensões da realidade (Morin, 2003). Para Morin (1991), o princípio básico do Pensamento Complexo é a busca de uma percepção global de forma integrada, uma vez que todos os elementos que compõem o universo são inexoravelmente inseparáveis. **O pensamento complexo** é aquele que pretende pensar as realidades conjuntamente e entrelaçadas (complexus - o que tece junto). Assim, o pensamento complexo precisa atuar sem separar a parte do todo e o todo das partes (Morin, 1991, 2003, 2005, 2011).

⁵⁵ A Teoria do Conhecimento de Paulo Freire é pautada em três características básicas: **1. A Investigação Temática**, que consiste em descobrir no sujeito do conhecimento o que ele já sabe e fortalecer esse conhecimento para favorecer a Leitura de Mundo. **2. A Tematização**, que consiste em descobrir o significado das palavras ou dos conteúdos geradores de conhecimento, instiga agregar os novos conhecimentos ao conhecimento anteriormente adquirido e promove o compartilhamento do mundo lido. **3. A Problematização**, que é um momento de Conscientização, busca dar sentido e significado ao conhecimento adquirido na escola para a vida (Freire, 1999, 2002, 2005; Gadotti, 2010).

2005, p. 11). A confluência entre o pensamento dos dois autores se apresenta já a partir desta abordagem da humanização da educação, de onde surge o pressuposto da **Consciência** ou **Conscientização** de si e do outro como seres sociais e históricos como elemento primordial para a humanização da educação. No entendimento de Freire (1979), a educação humanizada implica o processo de **Conscientização** do inacabamento/incompletude do ser humano, assim como, para Morin (2011), a humanização da educação perpassa pela “compreensão e a **Consciência** de que o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, social, cultural e histórico” (p. 16). Desse modo, para ambos, o ser humano é um ser inacabado, ou seja, em permanente construção.

Outro aspecto convergente é que ambos os autores, ao erigirem suas teorias, não optaram por elaborar métodos de ensino; concentraram seus esforços em construir princípios orientadores que pudessem ser incorporados no projeto pedagógico de cada escola, de acordo com necessidades específicas e, segundo os mesmos, podem ser colocados em prática em qualquer contexto educacional de países diferenciados.

Para Morin (1991, 2005), os constructos dos sete saberes indispensáveis para a renovação e melhoria da educação da atualidade podem ser colocados em prática em qualquer contexto, porque são baseados nos princípios do pensamento complexo que conectam as distintas dimensões de realidade. É um pensamento que se apresenta na educação em oposição ao modo tradicional de pensar e agir, que compartimentaliza os campos do conhecimento em disciplinas independentes, como se elas não estivessem conectadas e se complementassem. O pensamento complexo não corresponde a uma ideia de isolamento dos objetos de conhecimento, propõe a transdisciplinaridade, ou seja, a unificação dos saberes de diversos campos do conhecimento, como a Física, Biologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia e Política. Assim, supõe-se o religamento entre a cultura das humanidades e a cultura das ciências em defesa da compreensão do universo (Morin, 1991, 2003). O pensamento complexo decorre dos fenômenos que se completam sucessivamente ou, até mesmo, fenômenos antagônicos, mas respeita as **Coerências** diversas que se integram dialogicamente, portanto, enfrenta a contradição por vias lógicas.

Por sua vez, Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) defende que sua teoria do conhecimento pode ser colocada em prática em qualquer contexto, porque tem a centralidade na problematização da realidade, de modo a desenvolver a **Consciência Crítica** do aluno, ou seja, estimula a construção do projeto de escola dentro da perspectiva de

realidade específica de cada contexto sem, contudo, ignorar a relevância do conteúdo programático das disciplinas. Igualmente a Morin (2003), a teoria freiriana defende suplantar os formatos hegemônicos de pensar e fazer a educação do modelo tradicional de ensino, de modo que o conhecimento seja construído com base na dialógica, sempre fundamentado na complexidade do cotidiano escolar.

No Quadro 1, detalharemos alguns princípios convergentes entre a educação crítica problematizadora proposta por Freire em toda a sua obra (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e os sete saberes necessários à educação propostos por Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), em que apontaremos alguns pontos de congruência entre a teoria de ambos em relação às cinco dimensões: Coerência, Conscientização, Criticidade, Colaboração e Construção, os 5Cs. No referido Quadro, as 5 dimensões estão representadas por cores diferenciadas e postuladas entre os conceitos dos dois autores, de modo que seja identificada a interconexão entre os conceitos dos mesmos e as 5 dimensões reconhecidas por nós em ambas as teorias.

Quadro 1 - Pontos de Congruência dos 5Cs nas Ideias Centrais de Freire e Morin.

CONSTRUCTOS DE EDGAR MORIN: Teoria da Complexidade	Cs	CONSTRUCTOS DE PAULO FREIRE: Teoria do Conhecimento
<p>Princípios (re) organizadores do conhecimento (dar sentido ao conhecimento. Ensino coerente com a condição humana)</p> <p>“A reforma paradigmática é uma questão fundamental da educação: Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades e os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (2011, p. 33).</p> <p>“O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (2011, p. 31).</p> <p>Religar diferentes saberes (transdisciplinaridade)</p> <p>Ensinar a condição humana: “ligar os conhecimentos dispersos entre as ciências humanas e a natureza, a filosofia e a literatura à identidade complexa e a identidade comum da natureza humana” (2011, p. 16), colocando a condição humana no topo das propostas educativas</p> <p>“É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (2011, p. 34).</p>	<p>C O E R Ê N C I A</p>	<p>Organização do conhecimento (Dar sentido ao conhecimento)</p> <p>“Problematizar, então, parte da realização de estudo do contexto/realidade individual e coletiva, seja de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; cria situações de aproximação sucessiva com a realidade através de diversos ângulos (leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos) de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções” (2005, p. 61).</p> <p>“Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar Coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (2005, p. 62)</p> <p>Interligação entre a teoria e a prática (transdisciplinaridade)</p> <p>“A coerência como uma atitude necessária ao professor/a, como um conteúdo da formação dos sujeitos formadores e em formação e como busca ao exercício de relação teoria prática diz da necessidade de “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” e a “procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito. Redizer o dito quando o que fazer exigir” (2005, p. 28)</p> <p>“A tarefa Coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem se comunicando” (2005, p. 38) ;</p> <p>“É que todo pensar pensar certo” é radicalmente Coerente” (2005. p. 34)</p>

<p align="center">Formar Consciência para a complexidade Significado da complexidade humana</p> <p>Enfrentar as incertezas: consiste em aprender a identificar as zonas de incertezas reveladas pelas ciências físicas, da evolução e históricas e coloca-las como um dos objetivos mais importantes da educação, instigando o ensino de estratégias que possibilitem o enfrentamento do inesperado, do imprevisível, portanto, ensinar para o enfrentamento da incerteza dos tempos atuais e desenvolver a habilidade de decidir com base numa escolha refletida, Consciente.</p> <p>“Há efetivamente dois meios para enfrentar a incerteza da ação. O primeiro é totalmente consciente da aposta contida na decisão; o segundo recorre a estratégia” (2011, p. 78).</p> <p>“A resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa modificar durante a ação em função de imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva” (2011, p. 79).</p> <p>“Devemos contribuir para a autoformação do cidadão e dar-lhe consciência do que significa uma nação” (2003, p. 74)</p>	C O N S C I E N T I Z A Ç Ã O	<p align="center">Formar Consciência do Inacabamento humano/Significado da experiência vivida</p> <p>“O momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (1979, p. 50).</p> <p>“A Consciência do mundo e a Consciência de si como ser inacabado necessariamente inscervem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (2005, p. 57)</p> <p>“Pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (2005, p. 28).</p> <p>“Pensar certo é fomentar a dúvida, a incerteza, sem receio do produzir conhecimento divergente” (2005, p. 28)</p>
<p align="center">Aptidão reflexiva do espírito humano</p> <p>A ética do gênero humano que recomenda educar para o reconhecimento da interdependência da tríade indivíduo-sociedade-espécie, a fim de seja compreendida a composição da ética da condição humana e de onde surge a consciência e o espírito propriamente humano (Morin, 2000).</p> <p>“Dar visibilidade ao que existe entre as disciplinas e o que as liga ao universo e integra os velhos acontecimentos aos novos acontecimentos, que significa desenvolver a consciência crítica para contextualização do conhecimento e alinhamento da dinâmica da escola com a dinâmica do mundo externo a ela (Morin, 2003)</p>	C R I T I C I D A D E	<p align="center">Reflexão sobre os problemas do cotidiano</p> <p>“Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (2005, pp. 24-25).</p> <p>“O educador ou educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar” (2005, p. 112).</p> <p>“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2005, p. 38).</p> <p>“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43)</p>
<p align="center">Criar espaços dialógicos</p> <p>Ensinar a compreensão: considerar a importância de ensinar para o desenvolvimento da compreensão mútua entre as pessoas, entre a diversidade cultural que compõe as diversas nações, da reforma das mentalidades em direção ao ensino para a compreensão do coletivo, do desenvolvimento da consciência da complexidade humana (2011, p.</p> <p>“A prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrimos que somos todos seres fráveis, frágeis, insuficiente, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão” (2011, p. 87).</p> <p>“A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (2003, p. 96).</p>	C O L A B O R A Ç Ã O	<p align="center">Dialética/Dialógica</p> <p>“Ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc.” (2005, p. 35).</p> <p>“É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (2005, p. 43).</p> <p>“O melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade” (2005, p. 134).</p> <p>“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como iniquitação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (2005, p. 136).</p>

Contextualização /Aptidão para problematizar/Conhecimento pertinente	C O N S T R U Ç Ã O	Problematização/Estudo da realidade
<p>“Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar os conhecimentos das partes pelo conhecimento da totalidade, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (2011, p. 42).</p> <p>“O conhecimento pertinente é o capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (2011, p. 15)</p> <p>“Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas. A hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em partes, bem como o essencial) que ela dilui. (2011, p. 13)</p>		<p>“Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)” (2005, p. 129).</p> <p>“Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (2005, p. 135).</p> <p>“Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (2005, p. 137).</p> <p>“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (2005, p. 32)</p>

No Quadro 1, indicamos alguns princípios convergentes entre o pensamento de Morin (2011) e o pensamento de Freire (1979, 1996, 2005) que, em nossa percepção, justifica a presença das dimensões Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade, os 5Cs, como base para a reconstrução das propostas educativas, em congruência com a defesa dos autores que propõem a FCPCE, expostas no decorrer do Capítulo 2 deste trabalho. Diante do exposto no Quadro 1, acreditamos que os pressupostos de Morin (2011) e Freire (1979, 1996, 2005) mostram que, se se pretende impulsionar a melhoria da educação, o movimento educacional deve ser reconstruído considerando sempre a complexidade implícita na realidade concreta de maneira coerente, consciente e crítica.

Os princípios orientadores construídos por Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) em busca da melhoria do ensino, conforme também mostra o Quadro 1, têm como norte os sete saberes necessários à educação, ancorados nos pressupostos do pensamento complexo ou pensamento sistêmico que estabelece a unificação de saberes que estimulam “o desenvolvimento da compreensão e da condição humana, da cidadania planetária e da ética do gênero humano” (Morin, 2011, p. 13), que consolidam o pensamento sistêmico. Não se trata de uma unificação de saberes sobrepostos, mas de uma união de saberes articulados entre si, portanto, sistêmicos, que estimule a Consciência da incerteza e complexidade que envolve todo o ambiente do conhecimento educativo.

Ou seja, Morin (2011) propõe um processo educativo que ensine a aprender a ser e a estar no mundo, conforme os quatro pilares da educação. Para tanto, Morin (2011) propõe sete saberes que considera fundamental para a educação atual: prevenção do erro e da ilusão

do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente ao contexto e ao conjunto que compõe o contexto; ensinar o vínculo entre a unidade e a diversidade da condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano (pp. 15-18), os quais discorreremos de maneira mais aprofundada no capítulo seguinte.

Para Morin (2011), os sete saberes são interdependentes e indispensáveis na educação atual e defende que os mesmos são passíveis de serem desenvolvidos em “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (2000, p. 13), por serem propostas educativas cuja pretensão é desenvolver aprendizagem significativa e humanização da educação, inclusive em propostas de FCP. Morin (2003, 2005, 2011) vem defendendo que não será possível colocar esses saberes em prática, se não houver a reforma do pensamento do docente no sentido de compreender a relevância dos referidos saberes para a ressignificação e o avanço da melhoria na educação (Morin, 2003). Essa reforma de pensamento com base nos sete saberes propostas por Morin (2011) está vinculada a uma proposta de FP numa perspectiva holística, sistêmica, que una o todo às partes e vice-versa, permita a problematização de conteúdos do dia-a-dia de professores e dos alunos, em um ambiente de colaboração, lançando questões que suscitem a reflexão fundamentada na interdisciplinaridade, a fim de que os professores desconstruam/reconstruam conceitos e refaçam o caminho para uma nova docência.

Por sua vez, Freire (2005) resume no livro *Pedagogia da Autonomia* alguns conceitos construídos ao longo de sua produção científica, conforme também exposto no Quadro 1, que apontam alguns saberes necessários à prática educativa. Esse autor aponta a problematização da realidade como base principal da educação formal, de modo que a realidade da comunidade envolta em cada escola seja discutida de maneira sistematizada, agregada à discussão do que ocorre na sociedade de maneira geral. De fato, Freire (2005) propõe que os alunos saiam do domínio da ingenuidade para a esfera crítica da realidade, movimento que denomina de aprender a fazer a leitura crítica do mundo. Também não se trata de saberes sobrepostos, trata-se nomeadamente de aprender a ensinar interpondo rigorosidade metódica aos conteúdos correlacionados com a realidade complexa e incerta de cada contexto escolar. Para tal, o autor indica necessária mudança na FCP. Propõe que a ação formativa amplie a compreensão dos educadores em torno da escola, da comunidade em que está posta, de modo que o professor seja colocado diante da “situação limite” vivenciada na prática, tenha noção

exata dos avanços conseguidos e o que ainda necessita modificar. Essa reflexão faz parte da proposta de educação problematizadora que sustenta a Teoria do Conhecimento Freiriano.

A proposta de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) de educação problematizadora, o qual denomina de “saberes necessários à prática educativa”, assim como os constructos de Morin, os quais designa de “sete saberes necessários à educação do futuro” (2011), não impõem um método pré-estabelecido nem nas ações docentes, nem nas ações formativas. São recomendações que induzem à reflexão em torno da realidade concreta e complexa que abaliza a condição humana na educação, estimula o exercício do diálogo como elemento fundante da comunicação cognoscente entre os sujeitos (Freire, 1999) . Cada escola deve criar condição para gerar suas próprias propostas, colocando a problematização de cada realidade como centro do projeto educativo. Nesse sentido, ambos autores afirmam que suas propostas podem ser colocadas em prática em qualquer contexto educacional.

Não pretendemos aqui discorrer profundamente sobre cada elemento da Teoria da Complexidade (Morin, 1991, 2000, 2003, 2005, 2011), nem da Teoria do Conhecimento de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a), porque nossa pesquisa não se trata de um estudo acerca das referidas teorias, apesar de reconhecermos a riqueza teórica nelas contidas. Nosso interesse é específico: identificar nas duas teorias, de maneira mais sólida, a presença dos 5Cs em busca de legitimar fundamentação teórica para um programa de FCPCE que não seja associado a abordagens fragmentadas, distante da realidade da escola e que propõe apenas memorização de conceitos.

Na medida em que se busca a ressignificação da FCP de modo a discutir os problemas da escola, na escola, através de uma FC que possa sistematizar conceitos teóricos e elementos da prática, torna-se elementar o uso de conceitos que fundamentem teoricamente uma FCPCE e estimulem o desenvolvimento dos 5Cs nos professores. Nesse sentido, no decorrer deste capítulo, iremos nos concentrar apenas no eixo da fundamentação teórica da TCF e da Teoria da Complexidade correlacionados aos 5Cs. A seguir, faremos uma síntese com as principais ideias extraídas do Quadro I, de maneira a tornar mais clara a interconexão entre os conceitos dos autores e as 5 dimensões abordadas. Posteriormente, desenvolveremos subitens específicos com cada uma das 5 dimensões agregadas aos conceitos dos autores, como mostra a Figura I.



Figura I - Síntese da convergência do pensamento de Freire e Morin e a interconexão com os 5Cs

A Figura I sintetiza os saberes necessários na prática educativa de acordo com o pensamento de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2005, 2008a), construído no decorrer de sua obra acadêmica, assim como os elementos constitutivos dos sete saberes necessários à educação, propostos por Morin (2011), expostos mais amplamente no Quadro 1. Esses saberes não se resumem apenas à ação docente dos professores do ensino básico/Fundamental. Eles abrangem todas as categorias de professores, de modo que Freire defende que a FP, seja inicial ou continuada, sejam norteadas por estratégias que possibilitem o desenvolvimento da Consciência Crítica e Construção de conhecimento em pares, em busca de soluções Coerentes para os problemas identificados.

Também está exposta na Figura I a interconexão mais compacta entre as ideias dos dois autores e as dimensões **Coerência**, **Conscientização**, **Criticidade**, **Colaboração** e **Construção**, os 5Cs:

a. A dimensão Coerência surge interligada aos constructos de Freire (2005) através da proposta de organização do conhecimento pertinente a cada contexto e da relação entre teoria e prática. Em Morin (2011), a interligação dessa dimensão encontra-se na defesa que o autor faz em dar sentido ao conhecimento e na recomendação de que os princípios do conhecimento precisam ser reorganizados de acordo com o todo e as partes; Realizar FC com base nos casos concretos, possibilita reflexão e organização do conhecimento prócio à cada situação, de modo a buscar soluções Coerentes com cada problema.

b. A dimensão Conscientização desponta em ambos os autores sob a tônica da tomada de **Consciência** ou processo de **Conscientização** do ensino para a complexidade da natureza humana, que está permanentemente em **Construção** e para a incerteza que reside no ambiente escolar, o que requer reflexão **Consciente** em torno dos problemas gerados por essa incerteza. Essa dimensão está mais fortemente presente nos conceitos construídos por Freire, que interconectam a **Conscientização** aos conceitos de **Criticidade** e ao movimento dialógico como substratos indispensáveis para a educação (Scoclugia, 2006; Freitas, 2004).

c. A dimensão Criticidade aparece em forma de assunção do reconhecimento da necessidade de desenvolvimento **Crítico reflexivo** sobre os problemas reais nos dois autores, sendo que Morin (2011) reverbera na reflexão **Crítica** da educação como condição humana de ser e estar no mundo, e Freire (2005) intensifica a defesa de que a **Criticidade** é o elemento base para a **Conscientização** das necessidades de mudança da educação, de acordo com cada contexto;

d. A dimensão Colaboração é identificada nos dois autores através do convite a fazer educação com base nos fundamentos da dialética/dialógica. Ambos os autores acreditam que a criação de espaços

dialógicos no universo Educativo é uma condição fundamental para enfrentar os problemas da escola.

e. A dimensão Construção se mostra interligada aos dois autores nos fundamentos do desenvolvimento de aptidão para problematizar a realidade a partir da Construção de saberes pertinentes à realidade concreta de cada contexto.

Reconhecemos a partir dessa mostra que em ambos os autores as 5 dimensões se entrelaçam e se mostram interdependentes, conforme discorreremos de maneira mais aprofundada a seguir.

3.1.1. Coerência na Construção de Saberes nos Substratos Teóricos de Freire e Morin: Conhecimento Pertinente/Princípios Organizadores do Conhecimento

A etimologia da palavra Coerência vem do latim *cohaerentia* e significa conexão, ou coesão, ou ainda relação entre uma coisa e outra (Koch, 2003). No que refere a uma ação, a Coerência é observada através de contradições ou dúvidas sobre o que foi feito e o que precisava ser feito em dada situação, a fim de elucidá-la, de modo que não permaneça qualquer contradição ou quaisquer hesitações acerca do assunto (Koch, 2003). O conceito de Coerência é usado como uma referência a algo que é lógico em determinado contexto, relativo a um precedente, mas pode ser incoerente em qualquer outro contexto. A Coerência, porquanto, é uma representação entre o conteúdo do que se pensa, do que se faz, onde se faz e porque se faz. Determina, enfim, a logicidade entre as ideias e as situações reais entre o que se faz e o que é preciso ser feito efetivamente, em toda situação humana (Koch, 2003). No que refere ao significado da palavra em si, o dicionário *Online Priberam* (2017) aponta Coerência como uma consistência entre fatos ou ideias. No dicionário *Online de Português* (2017), a Coerência é definida como a ligação de um conjunto de ideias ou de fatos cujo resultado é lógico.

A atribuição à palavra Coerência tanto nos constructos de Koch (2003), quanto no significado da palavra em si, se aproxima dos constructos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), quando argumentam sobre alguns aspectos que consideram importantes para a melhoria da educação. Freire (1996, 2005) defende que as ações educativas sejam feitas de acordo com a situação real de cada

contexto, problematizando as situações socioeducativas, interligando a teoria à prática e vice-versa, portanto, interligando os saberes em prol da construção de conhecimento Coerente com a necessidade de cada contexto.

Freire ainda indaga se há Coerência em “ensinar, formar pessoas sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” (2005, p. 137). Para o autor, é necessário que cada educador ou educadora se aperceba que ensinar requer, antes de tudo, aprender a respeitar “a autonomia, dignidade e identidade do educando e, na prática, procurar Coerência com este saber” (Freire, 2005, p. 62). Esse autor defende que o conhecimento descontextualizado torna-se “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (p. 62).

Ainda de acordo com Freire (2005) “a tarefa Coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem se comunicando” (2005, p. 38). Portanto, importa reconhecer que na ação pedagógica, inclusive nas ações de FC, é essencial criar situações de abordagem sucessiva da realidade a partir de diferentes perspectivas como “leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos, de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções” (Freire, 2005, p. 38) e dar sentido ao conhecimento de acordo com o contexto onde está sendo proposto, portanto, produzir conhecimento Coerente com a realidade concreta.

Freire (2005) também faz argumentações no eixo da FP acerca da pertinência de Coerência entre a teoria e a prática nas ações formativas. De acordo com a Teoria do Conhecimento Freiriana, a formação docente precisa ser fundamentada, indubitavelmente, na “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (Freire, 2005, p. 17), se se pretende assumir que a educação problematizadora está integrada na “ética universal do ser Humano” (Freire, 2005, p. 11). O autor defende que, em ambientes de FP, o conhecimento precisa ser organizado considerando a incerteza, problematizando a realidade de cada contexto, de maneira que os professores não sejam induzidos a Construírem saberes divergentes da realidade (Freire, 2005). A proposta de Construção de saberes convergentes com a realidade em uma FCP indica que o conhecimento precisa ser construído de modo que os professores aprendam a agir diante dos problemas que surgem no ambiente complexo da escola, de modo a buscarem soluções Coerentes com as necessidades de cada situação específica.

Nesse sentido, Freire corrobora com a ideia de Coerência de Koch (2003), ao argumentar que:

[...] como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso falar só bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o *exemplo concreto, prático da teoria*” (Freire, 2005, pp. 47-48).

Essa ideia de Freire foi exposta no seu livro intitulado *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, no ano de 1993. No final do século passado, portanto, Freire já debatia a relevância de “criar na docência a virtude da coerência” (1993, p. 109). Este autor seguiu em toda sua obra defendendo a necessidade de construir programas formativos Coerentes com a realidade concreta porque acredita que, para ensinar, é irrefutável a apreensão e compreensão da realidade concreta (Freire, 2005, p. 68).

Por sua vez, Morin (2003) defende que “é necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (Morin, 2003, p. 17). Considerar a incerteza no pensamento de Morin (2003) envolve diretamente a organização do conhecimento de modo a contribuir com o espírito problematizador de maneira organizada, perpassando intermitentemente entre a separação, análise, síntese, separação e ligação de conhecimentos de acordo com a complexidade que emanam desses problemas (Morin, 2003, pp. 24-25). É a proposta embutida nos princípios reorganizadores do conhecimento ou na pertinência do conhecimento, que implica a educação tornar evidente informações que levem em conta o contexto, o global, o multidimensional e o complexo “para que o conhecimento seja pertinente” (Morin, 2011, p. 34). O conhecimento pertinente defendido por Morin (2011), portanto, condiz com o que Koch (2003) atribui à Coerência: representação entre o conteúdo do que se pensa, do que se faz, onde se faz e porque se faz. A proposta de Morin (2011) é analisar qual conhecimento se adequa à busca de resolução para cada problema que se apresenta. Abrir a possibilidade de o professor sair do “aprisionamento” dos saberes solidificados, que, muitas vezes, não são mais pertinentes ou Coerentes com a realidade e que, frequentemente, impedem a entrada do conhecimento novo (Morin, 2011). É, portanto, construir condições para “armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin (2011, p. 31). Nesse sentido, diz Morin (2011) que há efetivamente duas possibilidades para enfrentar a incerteza da ação: uma recorre à estratégia da ação e a outra está posta na total

Consciência do que está sendo proposto. A Conscientização, portanto, é uma das cinco dimensões que, em nossa visão, está presente tanto nas propostas de ressignificação da FCP expostas no capítulo dois deste trabalho, quanto nas teorias de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (2011, 2005, 2003, 2000, 1991), conforme veremos a seguir.

3.1.2. Conscientização: Apropriação do Conhecimento Fundamentado na Complexidade e na Inclusão Humana

Conforme nos referimos anteriormente, no decorrer do Capítulo 2, fizemos o estudo da arte sobre os paradigmas que envolvem a FCP da atualidade e autores como Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Bonafé (2014, 2015), Estrela (1977, 2001, 2010, 2016), Formosinho (1991, 2009), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Gatti (2003, 2008), Nóvoa (1991, 1992, 1993, 1995, 2007, 2009, 2013, 2016), Brito (2006), Imbernón (2007, 2009, 2010), Mizukami (2000, 2004, 2013), Perrenoud 2002, 2002^a, 2003), Sacristán (2014), dentre outros, ao defenderem uma mudança de paradigma nas ações de FCP, se reportam à Consciência ou Conscientização em torno de alguns pontos que consideram indispensáveis para o avanço da docência: Conscientização da relevância de incluir os problemas que surgem na escola nos programas na reconstrução do saber pedagógico; aquisição de Consciência das diferenças existentes no espaço educativo; Consciência de que discutir a realidade do contexto não significa exposição dos professores; Conscientização de que discutir os incidentes críticos ou casos que despontam da escola são elementos propulsores de avanço na docência e no desenvolvimento profissional docente, uma vez que coloca o professor diante do debate em torno da complexidade presente na sala de aula da atualidade. Após pesquisar o significado destes termos, os quais tivemos acesso em nossa revisão de literatura, observamos que o significado da palavra Conscientização abarca o sentido ou significado de todos os demais utilizados pelos autores referidos, uma vez que tem o sentido de tornar Consciente.

Nesse sentido, o escolhemos como representante destes termos na composição dos 5Cs. Se o termo Conscientização não os representa na totalidade, ou no sentido filosófico, ou da Psicologia, ao menos, parcialmente engloba todos, conforme mostrou-nos os dicionários a que recorremos. No dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa (2017), por exemplo, encontramos que Conscientização é o ato de conscientizar, que significa tornar ou “ficar consciente”, ou “fazer com consciência”. Ainda segundo o dicionário, na Psicologia,

Conscientização significa “trazer ou voltar ao consciente o que estava bloqueado ou esquecido” e Consciência é “um conjunto formado pelos fatos psíquicos e pela atividade mental de que há consciência clara, por oposição ao subconsciente e ao inconsciente” (Priberam/PT, 2017). Na área da Medicina, ainda de acordo com o dicionário Priberam (2017), Consciência é algo pertencente ao “sistema nervoso central que permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior”.

Acima de tudo, para além de considerarmos que Conscientização abarca os demais termos, é um conceito assumido por Freire (1979) como base central na TCF, de maneira tal, que gerou a construção da pedagogia da Conscientização em Freire, construída por Freitas (2004), a qual iremos aprofundar no decorrer desse subitem. Trataremos aqui, portanto, da conscientização sob a perspectiva Freiriana, de percepção de realidade, de fazer algo com Consciência no sentido de clareza da realidade sob diversos pontos de vista.

Em um estudo sobre a importância do desenvolvimento da Consciência para o processo da criatividade, Jéssica Cuevas (2011) revive o pensamento de Einstein de que “os problemas no se pueden solucionar al mismo nivel de conciencia con el que fueron creados” (Cuevas, 2011, p. 78). A autora mencionada, sustentada nessa afirmação, complementa que “no podemos mirar los problemas de ayer con los ojos de hoy ni podemos juzgar las necesidades o fallas del pasado con los ojos de hoy” (2011, p. 78). Trata-se, porquanto, de refletir sobre a realidade da maneira tal qual ela se revela no momento, sem fuga de realidade, sem intencional resolver os problemas de acordo com a demanda do passado, portanto, encarando-a Conscientemente, ou seja, de acordo com a demanda que se apresenta na atualidade. Cuevas (2011) chama a atenção ainda para a essencialidade e a força da atemporalidade que caracteriza os movimentos Conscientes, ao revelarem a integralidade entre sujeito e objeto, lugar onde circundam as várias dimensões que descortinam as experiências vividas em todos os aspectos da existência.

Trata-se de assumir e discutir a incerteza postos na educação e evoluir no processo de Conscientização, compreendendo que os problemas mudam frequentemente e devem ser tratados como tal, debatidos da maneira que se revela no presente, sem, contudo, renegar o passado. Trata-se, assim, de realizar discussões com o nível de consciência ampliado em relação ao momento que o problema surgiu, conforme aponta Einstein, a fim de que as soluções sejam propostas conscientemente, dotadas de responsabilidade crítica e objetiva, ou seja, com a “Consciência da incerteza que vai enfrentar” (Morin, 2011, p. 62).

Partindo de tal pressuposto, Morin (2003) alia a Consciência da incerteza à Consciência da ecologia da ação. Ou seja, é pressuposto que todos os espaços da educação formal devem trazer em “si a Consciência do risco e da incerteza” (p. 75). À luz dessa suposição, o autor afirma que todo ato educativo deve ser Conscientemente orientado para a ecologia da ação, ou seja, é relevante para o ato pedagógico que o professor esteja Consciente dos efeitos que uma ação pode ter ao coabitar com interações e retroações intensas dentro e fora do ambiente educacional, de modo que o professor precisa observar continuamente a forma como os sistemas são impactados (2003, p. 61). Segundo Morin (2003), uma ação educativa realizada sem a Consciência de suas consequências pode reverter negativamente a intenção inicial de uma ação, por razões das mudanças naturais de um ambiente incerto e complexo. Isto posto, a estrutura da resposta à incerteza emerge da “Consciência da aposta, na elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa modificar durante a ação em função de imprevistos, informações” (Morin, 2011, p. 79). Lembramos que a ação educativa se dá em todos os segmentos da educação, portanto, o pensamento de Morin alcança o movimento da ação de FC e os professores formadores da FCP.

Dessa forma, um dos elementos para a melhoria da educação para esse autor é a valorização da integralidade da condição humana em todas as suas dimensões, biológica, psíquica, cultural social e histórica, de forma que, a partir desse ponto, o ensino permita que cada ser humano “tome conhecimento e Consciência da identidade complexa e da identidade comum a todos os outros seres humanos” (Morin, 2011, p. 16). Partindo dessa lógica, esse autor insiste que se deve ensinar as pessoas a desenvolverem “Consciência antropológica”, “Consciência ecológicas”, “Consciência cívica terrena” e “Consciência espiritual da condição humana” (Morin, 2011, p. 66), a fim de que possam compreender e desenvolver o pensamento sistêmico. Assim, segundo Morin, “será formada uma Consciência capaz de enfrentar complexidades” (2003, p. 77) e incertezas que invadem o sistema educativo e exigem como uma das principais finalidades da educação o ensino para a “compreensão mútua entre os seres humanos” (p. 81).

Vimos que Morin (2003) usa abundantemente o termo “Consciência” no sentido de desenvolver a Conscientização em torno da interligação entre fatores do universo e da condição humana com a educação, de modo que seja compreendido que o ensino não mais se

sustenta separando, compartimentalizando conteúdos que são interconectados e que o conhecimento tem, sem dúvida, que ultrapassar a cultura das verdades pré-estabelecidas.

Numa linha semelhante de pensamento, a Teoria do Conhecimento Freiriana (TCF), apesar de não desvincular a Consciência da Conscientização, identifica diferença entre os dois conceitos: Freire (1979) aponta que a Consciência está postulada no contato ingênuo do indivíduo com a realidade, e a Conscientização é o lugar onde o indivíduo já desenvolveu a capacidade de fazer a leitura crítica dessa mesma realidade.

Com base nos conceitos de Goldman (1969) sobre “Consciência real efetiva” e “Consciência máxima possível”⁵⁶, Freire (1979) reflete que o homem, enquanto único ser vivo capaz de objetivar, possui como principal característica a capacidade de agir Conscientemente sobre a realidade objetiva. No entanto, o autor elucida que essa tomada de Consciência de ser e estar no mundo, inicialmente, é uma posição ingênua, uma posição de “esfera espontânea de apreensão da realidade” (Freire, 1979, p. 15). O contato com a realidade objetiva, que apenas constrói a experiência de estar no mundo no âmbito de sua realidade escolhida, é somente a Consciência de pertencimento do mundo, de uma sociedade ou comunidade. A Conscientização, por sua vez, está posta em um ciclo articulado entre a experiência ingênua/espontânea, a curiosidade que cada sujeito traz em si, genuinamente, diante do conhecimento ingênuo e a capacidade de tomada de posição crítica da realidade “na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 15). A curiosidade, que é eminentemente humana e que também, inicialmente, é ingênua, estimula o sujeito a tomar consciência do que já sabe para, a partir daí, conhecer mais, sempre em estado alerta de Consciência no que se refere ao conhecimento que está construindo, para que possa transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento epistemológico.

⁵⁶ A Consciência é um termo que tem relação com várias áreas do conhecimento e com muitos conceitos. Na área da Psicologia, de maneira geral, a consciência é concebida como um estado total de alerta aos fatos que ocorrem. A Filosofia amplia o sentido da palavra e relaciona o termo Consciência com o estudo e esclarecimento da possibilidade de realizarmos experiências Conscientes (Oliveira, s/d). Freire (1979) debate sobre “a Consciência real efetiva” e a “Consciência máxima possível”, termos cunhados por Goldman (1969), os quais Freire (1979) se apropriou e discorreu amplamente, que são fundamentados na percepção filosófica. A “Consciência real efetiva” é um tipo de consciência que se refere à percepção sobre algo novo, se refere ao conhecimento recém-adquirido. Nesse estado de Consciência o homem ainda não ultrapassa o limite do conhecimento em si. Na etapa da “Consciência máxima possível” por sua vez, o homem adquire a percepção dos problemas que afligem a si e ao meio em que vive e a possibilidade de solucionar esses problemas (Goldman, 1969, como referido em Freire, 1979, p. 61). As categorias “Consciência ingênua” e Consciência Crítica” assumidas por Freire (1979) são fundamentadas nessas duas etapas de Goldman (1969), respectivamente.

Dessa maneira, Freire (1979) defende que o desenvolvimento da Conscientização está vinculado ao desenvolvimento Crítico da tomada de Consciência de que o homem pode, além de viver em sociedade, desenvolver Criticidade e intervir na realidade em que vive, modificando-a através de uma atitude Crítica e reflexiva. Essa visão de Freire, entretanto, não separa a Consciência da Conscientização. Somente enfatiza que, ao se tomar Consciência de um fato em si sem intervir nele para provocar mudança, não difere o homem dos outros seres vivos. É preciso ultrapassar a esfera espontaneidade de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, a qual o autor denomina de Conscientização ou desenvolvimento Crítico da tomada de Consciência. Logo, a importância da Conscientização está posta na liberdade de relativizar a percepção ingênua da realidade, problematizar Criticamente e realizar mudanças de percepção dessa realidade, que anteriormente se revelava como imutável. Essa condição de mutação é uma especificidade histórico social e, com isso, somente é permitido que ocorra com o ser humano.

Importa ressaltar que a Conscientização nos Constructos de Freire sempre teve relação com a ação docente, se transformando em um conceito central em suas ideias, segundo assunção do próprio autor (Freire, 1979, p. 15), mas a construção da TCF não se limita a um único conceito de Conscientização. Ao longo da construção da TCF, alguns conceitos de Conscientização, como “consciência da realidade nacional; estágios da Consciência e Consciência de classe, consciência multi/intercultural ou consciência das múltiplas subjetividades” (Scocuglia, 2006, p. 21), se entrelaçam, mas o conceito basilar está situado nos princípios humanizadores da educação. Apoiado em Engels e Marx, Freire (1996) aponta que o processo de Conscientização se funda num ciclo processual em que o conhecimento construído através das interações social e individual é reconstruído na dimensão individual, mas com interação ininterrupta com a dimensão sociocultural.

O processo de Conscientização em Freire (1996) é visto pelo ângulo da reconstrução do conhecimento humano e, por se dar na dimensão individual e coletiva, foi um conceito pensado em três perspectivas⁵⁷: globalidade, complexidade⁵⁸ e totalidade⁵⁹. Essas três

⁵⁷ Essa tríade globalidade/totalidade/complexidade está inserida na luta de Freire no decorrer de toda sua produção científica, em busca de desenvolver a Consciência Crítica em torno da concepção bancária da educação que, para o referido autor, não ensina o aluno a pensar sobre a complexidade do mundo fora da escola, é uma concepção individualista, que fragmenta as diversas áreas do conhecimento, ratifica a dicotomia teoria-prática e estimula o individualismo/personalismo (Gadotti, 1993, 2000).

⁵⁸ O conceito de complexidade se fortalece no âmbito do paradigma da pós-modernidade e está co-relacionado à perspectiva paradigmática proposta por Edgar Morin, que tem por base um enfoque relacional, em que conceitos

perspectivas formaram uma base teórica ligada a dois polos interconectados: um predominantemente psicopedagógico e outro radicalmente político-pedagógico (Scocuglia, 2006, p. 31). Nos anos 50/60, a Conscientização surge nos constructos freiriano com uma conotação mais psicopedagógica, evoluindo para uma perspectiva de conscientização na educação baseado no conceito de classe, com forte influência Marxista. Finalmente, Freire coloca novamente a ênfase do conceito de Conscientização na educação, ao evoluir o conceito de desenvolvimento de Consciência Crítica (Scocuglia, 2006, p. 23). A partir daí, unem-se os polos político e pedagógico nos conceitos de Conscientização, tornando-se “elemento central da concepção libertadora da educação” (Freitas, 2004, p. 146).

Nesse segmento, o desenvolvimento da Consciência crítica ou a Conscientização torna-se elemento fundamental nos constructos da TCF (Gadotti, 2008, 2010; Freitas, 2004; Scocuglia, 2006) e caracteriza a educação como uma componente social indiscutível, propulsora do conhecimento através de uma abordagem crítica da realidade. Partindo desse pressuposto, a natureza epistemológica da TCF estabelece que a prática docente seja concretizada com base num ciclo gnosiológico que transita entre a ingenuidade e a curiosidade epistemológica, de modo que o educador compreenda que “a Consciência Crítica do educando não se faz automaticamente” (Freire, 2005, p. 29). Essa máxima estende-se até os professores formadores de professores de todos os segmentos da educação, uma vez que esses conceitos de Conscientização construídos por Freire também assumiram uma posição de destaque no ambiente de pesquisas das diversas áreas da educação, inclusive na área da FCP (Freitas 2004; Gadotti, 2008, 2010).

Tomando como base esses conceitos de Conscientização edificados por Freire (1979), a pesquisadora em FCP, Ana Lúcia Freitas (2004), por exemplo, realizou uma pesquisa que

e teorias soberanas convivem com teorias rivais (Moraes, 1997, p. 31), de modo a compreender o mundo físico como urna rede complexa de relações e conexões de diversas naturezas (Freitas, 2004, p. 145).

⁵⁹ A totalidade aqui está exposta no sentido de compreender a realidade de acordo com o paradigma da ciência moderna. O conceito de totalidade “surge no interior do paradigma da ciência moderna, em que a noção de paradigma está relacionada à definição de Thomas Kuhn, segundo o qual, paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados, que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. E mais que uma teoria, implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias” (Moraes, 1997, p. 31). Portanto, as categorias totalidade e complexidade não são vistas aqui como caráter excludente e, sim, de complementaridade. A categoria da totalidade na Pedagogia da Conscientização “não é desconsiderada, por ser esta uma referência central da teoria crítica; será concebida articuladamente à categoria da complexidade, aproximadas em função de uma perspectiva de globalidade progressista que orienta essa possibilidade. Sendo assim, as relações entre a formação de professores, o processo de conscientização e a reinvenção democrática da escola serão analisadas a partir das perspectivas de totalidade e complexidade compreendidas como complementaridades necessárias a urna perspectiva de globalidade progressista (Freitas, 2004, p. 146).

reconstrói a **Conscientização** nomeadamente como princípio metodológico de FCP, que deu origem à publicação do livro intitulado de “Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de Professores”. Nesse livro, Freitas (2004) aponta as relações entre a FCP e o processo de Conscientização, que está correlacionado com os princípios epistemológicos do pensamento crítico e da pedagogia dialógica, que Freire (1979, 1996, 2002) impõe como elementos constitutivos do processo de Conscientização como compromisso histórico: o pensamento Crítico, o qual discorreremos mais adiante no subitem 3.1.3, quando faremos uma abordagem acerca da dimensão Criticidade, e a pedagogia dialética, a qual nos aprofundaremos no subitem 3.1.4, em que abordaremos sobre a dimensão Colaboração. O desenvolvimento de Criticidade e a promoção do diálogo, portanto, são elementos indissociáveis em uma FCP que têm o processo de conscientização como princípio metodológico.

Partindo dessa lógica, segundo Freitas (2004), é possível construir uma certa Conscientização em torno da realidade concreta de modo a impulsionar o aumento do nível de Consciência Crítica dessa realidade em busca de uma ação docente diferenciada, comprometida com o contexto histórico social do aluno. As três perspectivas, globalidade, totalidade e complexidade, essa última vista sob o prisma da teoria da complexidade proposta por Morin (1991), apresentadas como eixos norteadores dos princípios metodológicos de Conscientização, segundo Freitas (2004), detêm em sua base psicopedagógica e político-pedagógica três dimensões que interagem ininterruptamente, que são a dimensão política, a dimensão Epistemológica e a Dimensão estética, que estão subordinadas a três níveis de desenvolvimento de Consciência e da Construção de Criticidade, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese do desenvolvimento do processo de conscientização: um desafio em três dimensões

Níveis de desenvolvimento da Consciência	Relações Consciência-mundo Construção de Criticidade	Dimensão Política ESPERANÇA	Dimensão Epistemológica CURIOSIDADE	Dimensão estética ALEGRIA
CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA	Acrítica	Necessidade Ontológica	Curiosidade desarmada	Alegria fundada no impulso vital
CONSCIÊNCIA TRANSITIVO- INGÊNUA	Crítica limitada ao seu condicionamento social	Consciência da necessidade de uma pedagogia da esperança	Curiosidade castrada, obstruída pela burocratização mental	Alegria das relações interpessoais
CONSCIÊNCIA CRÍTICA	Auto-criticização construída a partir do desenvolvimento da rigorosidade metódica	Prática transformada e transformadora fundada na esperança	Curiosidade epistemológica orientada pela consciência da práxis libertadora	Alegria da criação do inédito-viável

Fonte: Freitas, 2004, p. 231

O Quadro 2, produzido por Freitas (2004), contém uma síntese dos níveis de Conscientização que abarca três dimensões que requerem atenção em um processo de FCP. Os três níveis de Conscientização são caracterizados por Freire (1996) como Consciência Intransitiva, transitiva ingênua e a transitividade crítica:

Nível 1 de Conscientização: Consciência intransitiva

É a consciência bruta, incapaz da assunção de convenções, ou seja, o homem não estabelece compromisso com sua existência, é uma Consciência acrítica, não criativa, apenas permite que o ser humano se perceba como tal. Restringe-se unicamente aos interesses vitais, portanto, o domínio de compreensão das condições externas é restrito;

Nível 2 de Conscientização: Consciência transitiva ingênua

Com um leve avanço, a Consciência transitiva ingênua já revela aptidão ampliada para obter e dar respostas, a capacidade de diálogo com o outro e com o mundo torna-se mais vasto, os interesses e as inquietações abrangem um domínio mais dilatado (Freire, 1996). Essa transição da Consciência intransitiva para a Consciência transitiva, para Freire (1996), tem como característica principal a capacidade de o homem adquirir maior compromisso com sua existência, apesar de ainda interpretar os

problemas de modo simplista, valorizando sempre o passado como algo melhor, apresentando um teor mais emocional com base na polêmica;

Nível 3 de Conscientização: Consciência Crítica ou transitividade Crítica

É caracterizada pela profundidade da relação homem meio, é centrada na responsabilidade social e política, penetra mais profundamente na análise dos problemas através do diálogo, e permite a interação entre o novo e o velho.

Em uma ação de FCP, no entendimento de Freitas (2004), é relevante que os professores compreendam esses níveis de Consciência e reflitam sobre suas ações fazendo analogia entre os níveis de consciência e sua rotina de trabalho na escola, em busca de promover as mudanças necessárias para melhoria da aprendizagem crítica dos alunos.

Também no Quadro 2, a autora aponta que os três níveis de Conscientização, Consciência intransitiva, Consciência transitivo-ingênua e Consciência Crítica, estão interligados ainda às Relações Consciência-mundo, que incidem em promover a Construção de Criticidade, considerando três dimensões que também precisam ser discutidas em uma FCP fundamentada no processo de Conscientização: a dimensão política representada pela esperança; a Dimensão Epistemológica representada pela curiosidade; e a Dimensão estética, representada pela alegria.

É possível identificar que Freitas (2004) interliga as dimensões políticas, epistemológicas e estéticas como base de apoio para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica orientada pela consciência da práxis libertadora. Implica a inserção da pedagogia do diálogo, assim como da pedagogia da esperança, amparada na alegria e curiosidade, de modo que tais sentimentos não sejam baseados na realização de desejos individuais e imediatos e, sim, em realizações do coletivo. Nesse sentido, a autora mencionada reafirma que “mais do que um método, a conscientização diz respeito à concepção metodológica global que orienta os processos de tomada de decisão acerca da construção do ato pedagógico enquanto prática social” (Freitas, 2004, p. 154).

Também há o entendimento da autora que os pressupostos da Teoria da Complexidade edificados por Morin (1991), ao lado da pedagogia da Conscienciosidade, são elementares para potencializar as ações de formação permanente⁶⁰ de professores no cotidiano escolar,

⁶⁰ Freitas utiliza o termo “formação permanente” baseado em Paulo Freire no mesmo sentido de Formação Continuada, ou seja, uma formação realizada num movimento cíclico, com objetivo de promover a mudança constante dos professores.

tendo em vista o potencial de desenvolvimento da Consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória necessários ao compromisso coletivo com a reinvenção da escola (Freitas, 2004, p. 146).

Enfim, a base dos constructos de Freitas (2004) manifestada na Conscientização como princípio metodológico de uma ação formativa se dá a partir do entendimento de que a Conscientização inexistente fora da “práxis”. Portanto, uma ação formativa orientada pelos princípios e pela finalidade de Conscientização tem como objetivo desenvolver a prática educativa crítica, que reflete constantemente sob a perspectiva dos conceitos de globalidade, totalidade e complexidade.

Contudo, a autora deixa claro que, para além de argumentar teoricamente essa proposição, importa esclarecer que o mais relevante é que os contextos formadores que se orientam pela Conscientização o façam enquanto finalidade e princípio metodológico, uma vez que essa é uma maneira de gerar propostas desafiadoras de FC para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sem precedentes “capazes de construir alternativas à lógica excludente da pós-modernidade” (Freitas, 2004, p. 221). Esse é um desafio para as práticas formadoras que ainda prosseguem ignorando a complexidade da realidade do cotidiano escolar e não compreendem que se tornou inconcebível ações formativas que desconsideram a relevância de utilizar um princípio metodológico que viabiliza a Construção de saberes a partir de reflexões Críticas em torno da realidade concreta. Nesse segmento, as condições sociais favoráveis ao desenvolvimento da Consciência Crítica surgem no movimento cíclico proposto em uma FC em que o professor conhece, age e reflete sucessivamente, aliando o conhecimento adquirido no decorrer de sua prática, conhecimento esse que advém da complexidade que compõe o universo educativo e a multiplicidade de atitudes de outros atores que também compõem o mesmo universo escolar (Freitas, 2004, p. 153).

Desse modo, a orientação Crítica na FCP, na concepção freiriana, conforme vimos no decorrer desse subitem, é a complementação, a ratificação do processo de Conscientização, que consiste fundamentalmente na tomada de Consciência Crítica da complexidade que envolve a ação humana em todas as dimensões da sociedade. Desse modo, o processo de Conscientização está irremediavelmente interligado ao desenvolvimento crítico, e vice-versa, de modo que se torna indispensável desenvolver o pensamento Crítico dos professores na FCP, se se pretende uma educação mais flexível e reflexiva.

Também Morin (2003, 2011) defende que o processo do ensino deve ser entendido como um processo humano, de modo que o conhecimento tenha significado no contexto em que é utilizado, sendo esse “um dos princípios maiores do conhecimento pertinente” (Morin, 2011, p. 16). O referido autor entende que no processo educativo é indispensável o desenvolvimento da “Consciência” em torno de diversas áreas: antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual da condição humana (Morin, 2011, p. 66). Ao discutir sobre a relevância do desenvolvimento de Consciência em torno da interdependência dos problemas concretos entre as diversas áreas do conhecimento, o ser humano e o planeta, Morin (2011) provoca o repensar dos problemas educacionais e fins da educação estruturada na interdisciplinaridade, propõe a supressão da cultura da fragmentação do saber, da hiperespecialização e da cultura das certezas (Morin, 2011, p. 13). Em nossa percepção, esse autor propõe um movimento Crítico e dialógico para que ocorra a reforma de pensamento dos professores.

Portanto, no âmbito da TCF e no pensamento de Morin (2011), a dimensão Criticidade, a qual discorreremos a seguir, está intimamente ligada ao processo de Conscientização e ao processo dialógico, que também discorreremos no âmbito da dimensão Colaboração mais à frente.

3.1.3. Criticidade: Aptidão Reflexiva do Espírito Humano

A palavra “Crítica” é proveniente do grego e expressa “a arte de julgar”. Na perspectiva da filosofia, a palavra “Crítica” desponta com o sentido de análise e é associada ao pensamento de Kant⁶¹ (Japiassu & Marcondes, 2001, p. 46). O desenvolvimento do

⁶¹ Gui de Franco (2014) aponta Kant como um dos filósofos mais conhecidos do “século das luzes”. Construiu uma ampla literatura, com o intuito de estabelecer a metafísica como ciência. Os conceitos de Kant foram baseados nos questionamentos em torno dos limites da razão e os limites da experiência. Com base nesses questionamentos Kant elaborou três pensamentos fundamentais em sua Obra filosófica: A Crítica da razão pura (1781), onde o autor questiona os limites da razão, ou até que ponto é possível contribuir para o desenvolvimento da ciência; a crítica da razão prática (1788), onde Kant discute a ética e os valores humanos na busca de viver bem; e a crítica do juízo (1790), que discute as formas de conhecimento ou juízos que se dividem em três tipos: o juízo analítico, que refere-se ao conhecimento lógico, conexo às deduções (o conhecimento da matemática); o juízo sintético está ligado ao empirismo, discute sobre as sensações, e é o oposto do conhecimento analítico; o juízo sintético a priori, busca desenvolver a ciência interconectando a experiência com a dedução, na tentativa de superar a dicotomia entre as duas correntes de pensamento, o racionalismo/inatismo de René Descartes e o empirismo dos filósofos ingleses, particularmente, David Hume (Kant-documentário Filósofos e a educação) (Kant, 1781, 1788, 1790, como referido em De Franco, 2014). A filosofia de Kant, também conhecida como criticismo, tem grande influência na educação, uma vez que, para o autor, o homem por ser o único ser racional, é o único que precisa ser educado, com base em quatro pilares fundamentais: cuidado, disciplina, instrução e formação, de maneira que, no decorrer do processo educativo as pessoas comecem a pensar por si mesmos, criticamente, sobre tudo que lhe diz respeito, procurando “o sentido da razão humana” (De Franco, 2014).

pensamento crítico, de acordo com Raths et al. (1977), não é desenvolvido ao analisar uma ação ou atividade sem critérios, o que se transformaria apenas em julgamento ou censura. Para desenvolver o pensamento crítico é imprescindível estabelecer relações entre as análises já feitas sobre determinada ação, cruzar informações pautada em padrões rigorosos sobre avaliações pré existentes e atribuir novos significados ao objeto analisado. Em linha de pensamento semelhante, Halpern (1996) aponta que o pensamento crítico é a capacidade de realizar uma boa avaliação dos argumentos formados por outros. Ou seja, a autora sugere que, para desenvolver o pensamento crítico, é necessário analisar os problemas sob diversos pontos de vista, em contextos distintos, para que possa ser compreendido e preservado. Freire (1979) coaduna com essa perspectiva, quando afirma que para desenvolver a criticidade é necessário ter consciência da capacidade de julgar de maneira rigorosa o argumento construído por terceiros, confrontar com seus próprios argumentos, a fim de que cada pessoa, individualmente, possa (re)significar suas crenças de forma mais racional, reflexiva e lógica.

No que refere à educação, a concepção freiriana, bastante influenciada pelos ideais marxistas, aponta que a educação voltada para o desenvolvimento da Criticidade tem como finalidade a libertação dos educandos através da tomada da Consciência Crítica dos conteúdos a que têm acesso no ambiente escolar, de modo que consigam interligar esses conteúdos à compreensão de seus direitos individuais e coletivos e busquem construir uma sociedade mais justa e democrática (Freitas, 2004; Gadotti, 2008, 2010). De acordo com Gadotti (2010) a TCF também foi norteadas pelos constructos de Giroux e Habermas, ambos igualmente influenciados por Marx e envolvidos no desenvolvimento da Pedagogia Crítica⁶². Segundo Ruz (1984), o filósofo e sociólogo alemão Henri Giroux, foi um dos principais edificadores da Pedagogia Crítica nos Estados Unidos e Jürgen Habermas, é considerado um dos mais importantes teóricos da Pedagogia Crítica da segunda geração da Escola de Frankfurt, de onde foi originada a Teoria Crítica⁶³.

⁶² Os defensores da Pedagogia Crítica tinham em mente suplantar o modelo tradicional de ensino que se ampara num discurso positivista, mecanicista, cujo único objetivo é transmissão de conteúdos, denominada pela pedagogia freiriana de “Educação bancária”, onde o professor deposita o conteúdo no aluno, sem oferecer oportunidade de reflexão sobre os mesmos (Freire, 1979, 1996, 2002, 2005). Para Giroux (1997) “na visão do mundo tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução” (p.148), local onde predominam as técnicas pedagógicas “e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente.

⁶³ A Teoria Crítica tem sua origem na Escola de Frankfurt, nos anos 30 e foi elaborada por duas gerações, uma representada por M. Horkheimer, seu fundador, e outra por J. Habermas que aborda uma perspectiva mais madura. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tem base teórica no marxismo, no que se refere à ideia de dominantes e dominados; influência de Kant, no que se refere à preocupação com o indivíduo; de Gunther, quanto ao enfoque às formas de corrigir problemas. Na primeira geração da escola, liderada por Horkheimer a

A Pedagogia Crítica ou educação crítica é uma filosofia no campo da educação que busca estabelecer conexões entre as práticas educacionais e culturais, a luta pela justiça social e econômica, os direitos humanos e uma sociedade democrática, de modo a expandir as práticas libertadoras e o desenvolvimento da Criticidade nos sujeitos, com o objetivo de estimular transformações sociais, pessoais e progressistas (Teitelbaum, 2011). A pedagogia Crítica induz educar para o desenvolvimento da Criticidade de modo que cada sujeito se torne apto a construir e praticar a liberdade com responsabilidade, em busca de garantir seu direito e sua dignidade enquanto cidadão.

Nos constructos da PCF, a Criticidade se constrói na ruptura de curiosidade ingênua que, “aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 2005, p. 31), lugar onde é possível desenvolver a Consciência Crítica. Conforme vimos no subitem anterior, de acordo com esse autor, não é possível ser Crítico sem antes tomar Consciência da necessidade de ser crítico, assim como não será possível buscar soluções Coerentes com a realidade, sem aprender a realizar uma leitura Consciente e Crítica dos problemas que surgem no cotidiano escolar. Portanto, as dimensões Coerência, Conscientização, Criticidade são indissociáveis no âmbito da pedagogia freiriana.

Com base nessa perspectiva, Freire (1996) entende que as atividades Críticas são fortalecidas a partir da consciência da possibilidade de conquistar e manter a liberdade de agir e pensar a docência. Ao mesmo tempo, o autor argumenta que, para refletir Criticamente sobre o ensino, é preciso adotar “*rigoriedade metódica*” (Freire, 2005, p. 26), necessário para uma melhor compreensão das práticas. A rigoriedade metódica, para o autor, não está ligada essencialmente ao provimento de conteúdos e, sim, de condições para aprendizagem Crítica destes conteúdos, sobretudo fazendo conexão com a realidade concreta, saindo da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, Freitas (2004) elucida que Freire considera um requisito essencial para a profissionalização e evolução do professor, que ações de FCP sejam realizadas de modo a

linha central perpassou pela crítica da "teoria tradicional" concentrando um duplo esforço para realizar “uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência metafísico e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico” (Ruz, 1984, p. 10). Habermas, num segundo momento, propôs “uma nova convergência entre o "complexo ciência-técnica" e a democracia na perspectiva da emancipação” (Ruz, 1984, p. 19), que para esse autor implica que o “desenvolvimento de uma dimensão interacional que visa a formação (Bildung) é o verdadeiro meio da emancipação e a idéia da emancipação é a única base normativa de uma teoria o social com fins práticos .

desafiar os professores a refletirem Criticamente sobre sua prática, adotando o rigor metodológico necessário para melhor compreendê-la e transformá-la (Freitas, 2004, p. 143). A TCF desafia os professores a desenvolverem o pensamento crítico com base na ideia de que a prática docente não é isenta de intencionalidade e requer uma atitude crítica diante da história que se constrói e reconstrói regularmente. Por essa razão, esse autor associa o desenvolvimento do pensamento crítico ao processo de Conscientização, “considerando esse, o eixo norteador das ações de formação comprometidas com uma prática fundada na concepção libertadora da educação” (Freitas, 2004, p. 143). Sobre essa demanda, baseado em Freire (1979), essa autora aponta que as ações formativas com foco no processo de Conscientização estão apoiadas no desenvolvimento de Criticidade dos professores.

Num movimento semelhante, Giroux (1997) chama atenção para a ausência de debate em torno da relevância de os professores aprenderem a desempenhar seu papel docente Criticamente e, conseqüentemente, aprenderem a ensinar os alunos a pensarem Criticamente os conteúdos. Seria, na visão de Giroux, empreender os professores “como intelectuais transformadores muito mais do que puramente instrumentais ou técnicos” (Giroux, 1997, p. 161). O que os autores pretendem, em nosso entendimento, é que os professores sejam estimulados a pensar criticamente sobre seu objeto de trabalho e suas conseqüências.

De acordo com o referido autor, “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se, de um lado alheada do exercício da Criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento das emoções, da sensibilidade, da afetividade” (Freire, 2005, p. 45). Essa maneira de reconstruir o conhecimento dos docentes também revela o quão indissociadas estão as dimensões Coerência, Conscientização e Criticidade, uma vez que se faz necessário estabelecer continuamente uma relação dialética entre a ação e a reflexão.

Para avaliar bem uma ação, ou seja, racionalmente ou com Criticidade, é necessário aprender a enxergar cada detalhe da realidade que constitui o todo, permanecer vigilante, identificar os subterfúgios que mascaram essa realidade, o que requer a Conscientização de todos os elementos que envolvem essa realidade (Henrique & Barros, 2013). Uma vez que a realidade seja desvelada, vista através de um processo de Conscientização, é fundamental que seja feita a reflexão Crítica, ou seja, refletir se a ação está sendo feita conforme se pensa que está fazendo, para, a partir daí, tomar as decisões Coerentes com as necessidades desveladas (Freire, 1996, 2005, 2008a). Nesse sentido, este autor acredita que é necessário disseminar um

movimento dialógico entre os professores de todos os níveis de ensino, de maneira que todos os docentes compreendam o:

[...] ciclo gnosiológico constituído pelo duplo movimento de conhecer o conhecimento existente e produzir um conhecimento novo, movimento que não é composto de momentos dicotomizados, isolados (primeiro um, depois o outro; primeiro isso, depois aquilo), mas que entre si, mantêm uma relação dialética (Freire, 1996, p. 29)

Assim, possibilita-se uma reflexão crítica mais criteriosa.

Este pensamento de Freire (1996) pressupõe que a reforma do pensamento na docência perpassa pela concepção de racionalidade crítica, que ultrapassa a crítica e atinge o patamar da autocrítica. Nesse sentido, o pensamento desse autor, mais uma vez, vai ao encontro do pensamento de Morin (2003, 2011), quando afirma que, ao atingir o patamar de autocrítica, pode-se suplantar os próprios mitos, as próprias verdades absolutas e chegar à observação do real, dos erros antes ocultos. A chegada a esse ponto de autocrítica, entretanto, requer discussão que envolve vários pontos de vista: recai na discussão em pares, nas percepções diferenciadas e no encontro de ideias em reflexões coletivas, vertentes referidas pelos autores que propõem a ressignificação da FCPCE, conforme discorreremos no Capítulo 2 deste trabalho, e revela mais uma dimensão que compõe os 5Cs: a Colaboração.

Importa lembrar que o diálogo é outro ponto central na Pedagogia Crítica nos constructos Freiriano. De modo geral, Freire (1979, 1996) entende que o diálogo é um dos elementos históricos envoltos no desenvolvimento da Consciência humana. É no movimento dialógico que os seres humanos refletem ativamente sobre a realidade concreta e constroem conhecimento em Colaboração, uma das cinco dimensões apontadas como relevantes para a melhoria da FCP, conforme discorreremos a seguir.

3.1.4. Colaboração: Criação de Espaços Dialógicos no Universo Educativo

Colaborar é um verbo que está interligado a cooperar, a realizar uma “ação conjunta entre pessoas em busca de um mesmo objetivo” (Priberam, 2017). Logo, Colaborar não é uma ação que ocorre de maneira isolada, está diretamente ligada aos interesses do coletivo, ou seja, interesses que envolvem o outro ou o meio, é o ato ou efeito de cooperar com o outro em todas as situações sociais. De acordo com Paiva (2007), as mais diversas capacidades e competências humanas são construídas mediante a colaboração de saberes e experiências,

aguçando a relevância do trabalho em pares. Freire, desde 1979, defende essa ideia de que tarefas realizadas em Colaboração ampliam as visões, inibe as verdades únicas, as posições dogmáticas, evitam que nos tornemos demasiados certos de nossas certezas, e que fiquemos presos às artimanhas da ideologia.

A Pedagogia Dialógica freiriana incentiva a Construção de saberes em Colaboração, uma vez que propõe o diálogo como recurso fundamental para o avanço do processo educativo, de modo que cada sujeito, seja ensinante ou aprendente, tenha seu lugar de fala baseado no respeito mútuo e nas necessidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Logo, em uma FCP fundamentada na pedagogia dialógica, as reflexões individuais podem ser base para as reflexões em pares, de onde podem ser derivadas as soluções para os problemas em comum gerados no âmbito da escola (Freitas, 2004). Desse modo, de acordo com os princípios da pedagogia dialógica, uma ação de FCP que busca um processo educativo humanizado, valoriza a reflexão em pares fundamentada na análise Crítica de uma situação concreta, para o exercício da elevação da Consciência Crítica.

A Pedagogia dialógica dilata a possibilidade da construção de conhecimento em colaboração, o que, para Freire (1979), possibilita a reflexão das partes e do todo e vice-versa, permitindo que cada sujeito se reconheça na “situação na qual se encontra com outras pessoas” (p. 17), de modo que o processo dialógico se torna a base fundamental para o homem se transformar e transformar o mundo que o rodeia. É mais um fundamento freiriano em busca da construção de uma educação como prática da liberdade, tema que foi a tônica dos estudos de Freire no decorrer de toda sua vida acadêmica (Gadotti, 2000, 2008, 2010).

Isto posto, entendemos que o exercício da Consciência Crítica da prática docente transita pela abertura de ouvir o outro, de ter acesso às diversas realidades, de abrir espaço para a reflexão em torno de suas próprias crenças e as crenças do outro, sempre de maneira respeitosa e com acuidade. Escutar o outro em uma ação de FP abre espaço para a Construção de saberes em Colaboração, uma vez que “ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita proprietário da verdade” (Freire, 2005, p. 134). Dessa maneira, mais uma vez, o pensamento de Morin e Freire se entrecruzam. Morin (2003, 2011) aponta que compreender a realidade complexa perpassa por aprender em conjunto, abraçar junto “o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno (Morin, 2011, p. 82).

Na visão de Morin (2003), um dos maiores problemas que envolvem a educação é o saber superespecializado que coloca cada professor numa esfera particular, sabotando o global, ignorando as partes que compõem cada contexto escolar, isolando o todo complexo e incerto tão característico do ambiente educativo. Esta superespecialização sabota a criação de espaços dialógicos que podem propiciar a criação de campos pedagógicos fundamentados na solidariedade e na ética.

Nesse sentido, o diálogo em pares parece ser uma maneira propícia para a construção de saberes na docência aos olhos de Freire (2005) e Morin (2011). Ao se reportar ao diálogo como a possibilidade de construção de conhecimento em busca de soluções para os problemas reais, ambos os autores, para além de interconectar os quatro Cs discutidos até aqui, também trazem o quinto “C”, que se refere à dimensão Construção, conforme discorreremos a seguir.

3.1.5. Construção de Saberes Pertinentes: Aptidão Para Dar Sentido ao Conhecimento

O termo Construção vem do latim *constructio-onis*, que significa “a ação ou o efeito de construir” (Priberam, 2017). Também Construção é um termo utilizado dando uma “ideia de produção, uma atividade organizada, ação de algo composto de maneira estruturada” (Infopédia, 2017). Na área da psicologia, a construção está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que envolve a construção do conhecimento, cuja linha de pensamento na área da educação, foi denominada de teoria construtivista⁶⁴. O construtivismo tem como principal referência os constructos de Jean Piaget, seguido da teoria Sócio Construtivista produzida por Vygotsky⁶⁵, dentre outros pesquisadores do âmbito da Psicologia Cognitiva (Bidarra &

⁶⁴ O construtivismo é uma teoria da aprendizagem que tem como seu principal mentor o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, que desenvolveu a Epistemologia Genética. Piaget foi um biólogo com preocupações eminentemente epistemológicas (Teoria da Conhecimento) (Sayeg, 2006). Os estudos sobre a Teoria Construtivista começaram com Piaget a partir do questionamento de "Como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado?" Piaget pesquisou e elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico). Entendendo ser praticamente impossível remontar aos primórdios da humanidade e compreender qual foi, efetivamente, o processo de desenvolvimento cognitivo desde o homem primitivo até os dias atuais (Filogênese), voltou-se para o desenvolvimento da espécie humana, do nascimento até a idade adulta (Ontogênese) (Bidarra & Festas, 2005). O construtivismo, também é entendido como uma corrente pedagógica, que tem como principal foco o entendimento da obtenção da aprendizagem relacionado com a interação do indivíduo com o meio (Sayeg, 2006; Macedo, 2005).

⁶⁵ O Sócio construtivismo foi desenvolvido pelo russo Lev Vygotsky e tem bases conceituais semelhantes às de Piaget sobre como o sujeito se apropria do conhecimento e se desenvolve. A diferença fundamental entre ambos é que Piaget sustenta que o sujeito se desenvolve a partir da maturação biológica e Vygotsky acredita que o

Festas, 2005). É uma teoria que está posicionada entre as teorias psicológicas que mais influenciaram o sistema educativo nas últimas décadas, alguns autores até considerando-a “uma concepção dominante no terreno educativo, encontrando largo apoio nos ambientes académicos, particularmente, inspirando as orientações nos vários níveis de ensino e impregnando a formação de professores” (Bidarra & Festas, 2005, p. 175).

Essa forte influência do construtivismo no âmbito da educação e a difusão do referido paradigma nas diversas partes do mundo motivaram inúmeras discussões das quais muitas tornaram-se polêmicas, gerando grupos de pesquisadores positivistas e antipositivistas, com debates, muitas vezes, num tom acalorado, algumas vezes partidários, autodefinidos ou não, mas claramente pós ou contra a “invasão” das teorias construtivistas no sistema educativo, que confrontavam os ideais do modelo tradicional de ensino (Gadotti, 1993, 2000, 2008, 2010).

O construtivismo é um pressuposto teórico que influenciou autores de grande ascendência na FP, como, por exemplo, Shulman (1996), cuja pesquisa envolve os casos como base de FP e tem fundamentação construtivista. Também a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), conforme discorremos no capítulo dois desse trabalho, tem forte cunho construtivista (Spiro *et al.*, 1988), assim como a Teoria do Conhecimento sistematizada por Freire (1979, 1993, 1996, 2002, 2005, 2008a), que também possui cunho construtivista, como base em pressupostos antropológicos⁶⁶ (Gadotti, 2008, 2010). Entretanto, esse autor deixa claro que, apesar de ser considerada uma Teoria do Conhecimento construtivista por muitos, há uma diferença entre o construtivismo clássico⁶⁷ e o construtivismo Freiriano: na TCF (Teoria do Conhecimento Freiriana) para além de ser questionado *como* o ser humano aprende e concordar que a pessoa aprende por sucessivas aproximações, corroborando com o construtivismo clássico, Freire também questiona *por que* o ser humano aprende e *para que* serve o conhecimento construído na vida das pessoas, tanto no caráter individual quanto no âmbito coletivo, considerando, pois, o caráter sócio histórico da educação. Dessa maneira, a diferença basilar entre o construtivismo clássico e o construtivismo presente nos pressupostos

ambiente social, representado na linguagem e na cultura, é o grande responsável pelo desenvolvimento do sujeito (Sayeg, 2006; Macedo, 2005).

⁶⁶ A base antropológica nos constructos de Freire se apresenta através da ideia de que o homem é um ser histórico inacabado, que evolui ininterruptamente através do diálogo e da Consciência de si e do outro em busca de transcender-se (Freire, 1979).

⁶⁷ Gadotti (2010) denomina de construtivismo clássico, a teoria construtivista como base os Constructos de Piaget e Vygotsky, também denominada de teoria da aprendizagem. O principal questionamento da teoria construtivista é como o ser humano aprende e desenvolve os aspectos cognitivos, a partir da interação com o meio em que vive (Gadotti, 2010).

teóricos de Freire é que, na TCF, o construtivismo é de caráter Crítico, ou seja, tem um viés problematizador, propõe que o conhecimento seja construído a partir da problematização da realidade, estimula a descoberta do significado do que está aprendendo, a ter Consciência do que e para que está aprendendo determinado conteúdo.

A essência da TCF, portanto, é a Construção do conhecimento em Colaboração de maneira que o sujeito aprenda a fazer a leitura do mundo através de um olhar Consciente, Crítico e Coerente (Freitas, 2004). Assim sendo, a função do professor muda substancialmente na proposta da TCF: o estudante é colocado diante de situações práticas ou teóricas e vice-versa, para que reflitam sobre as mesmas e construam o conhecimento de maneira consciente, sabendo como e onde irão colocar esse conhecimento em prática e o professor se coloca como “organizador dessa aprendizagem” (Gadotti, 2008, p. 3). Desta forma, constroem o que Freire (1979) denomina de conhecimento válido, ao que Morin (2011) denomina de conhecimento pertinente.

Essa dinâmica de Construção de conhecimento também se dá no espaço da FP. Na visão de Freire (1979), o professor precisa entender para que serve determinado conteúdo que está tendo acesso na FP e saber como, em que circunstância deve utilizá-lo e qual a importância dessa utilização em seu contexto de atuação. É nesse lugar que está centrada a importância da organização do conhecimento pertinente na TCF: na certeza da importância em dar sentido ao conhecimento no ambiente de aprendizagem, quando observamos mais uma congruência significativa na proposta desse autor e de Morin (2003, 2011) também na dimensão Construção: ambos autores propõem que o conhecimento seja construído de forma pertinente, considerando o sentido que o mesmo tem nos contextos diferenciados.

Em Freire (1996, 2005), a organização do conhecimento surge sob forma de problematização dos temas geradores que colocam o sujeito diante do “para que” o conhecimento é construído, ou seja, desenvolve a Consciência em torno da pertinência do conhecimento construído pelo aluno para sua vida particular e em sociedade, interligando essas duas dimensões, Construção e Conscientização, para além da dimensão Coerência.

Em Morin (2011), a Construção dos saberes pertinentes surge como uma possibilidade de rever o domínio da racionalidade técnica, que na percepção desse autor “atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo” (Morin, 2011, p. 42) do conhecimento adquirido na escola. Trata-se de reconsiderar a insuficiência dessa forma de construir conhecimento, que dificulta a aprendizagem de como “lidar com os problemas mais graves”

(Morin, 2011, p. 42) que surgem no ambiente complexo em que estão inseridos professores e alunos. A isso, Morin (2003, 2011) denomina de construção de “conhecimento pertinente”, centrado na “condição humana” da qual também é uma indicação de Freire ao longo de sua obra.

Na proposta de Morin (2011), a melhoria para a educação também está subordinada à Construção de saberes ponderando sobre a inconclusão do ser humano, conforme também aponta Freire (1996), assim como, destaca a relevância da “tomada de Consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra [...]” (Morin, 2011, p. 54). É, pois, uma proposta de Construção de saberes aberta, ampla, que implica a ideia de que “todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente” (Morin, 2011, p. 43). Esta pertinência se revela quando o conhecimento, “ao buscar construir-se com referência ao contexto, deve mobilizar o que o conhecedor já sabe do mundo” (Morin, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva de Construção de conhecimento apontada por Morin (2011), também se reconhece a interligação de algumas das propostas construtivistas de Piaget e Vygotsky, mais especificamente as que envolvem a valorização do conhecimento adquirido previamente pelo sujeito aprendente e a valorização da contextualização do conhecimento (Bidarra & Festas, 2005). Mas, também, está bastante conectado com o construtivismo Crítico de Freire (1979, 1996, 2005), uma vez que envolve a consciência do inacabamento do ser, a incerteza que o envolve, a valorização do conteúdo pertinente para o desenvolvimento deste ser, que vai ao encontro da tematização dos conteúdos como objeto de promoção da leitura do mundo, da Conscientização de estar e ser no mundo, do qual propõe a TCF.

De fato, construir conhecimento no contexto educacional, levando em conta a incerteza e a complexidade humana resultantes da diversidade individual e cultural, requer mecanismos que evidenciem a relevância da reforma das mentalidades “em todos os níveis educativos e em todas as idades” (Morin, 2011, p. 17). É necessário enxergar para além da transmissão do conhecimento e vislumbrar a construção de conhecimentos com base no ser humano, ou seja, em todos os dispositivos que o envolvem: as dificuldades, enfermidades e as tendências ao erro e à ilusão em torno do conhecimento.

Sobre esse aspecto, Morin (2011) chama a atenção de que o conhecimento científico, por ser construído por humanos, não está imune ao erro e que o “conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos” (Morin, 2011, p. 20).

Portanto, vislumbra-se a construção do conhecimento tendo a consciência de nossa condição de humano, de que somos seres falíveis, tomando como base a racionalidade. Mas não se trata da racionalização, que é fechada e não permite desenvolvimento de **Conscientização**, mas a “racionalidade **Construtiva**, que elabora teorias **Coerentes**, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e dados empíricos aos quais se aplica” (Morin, 2011, p. 22).

Esta proposta de construção de conhecimento pautada na racionalidade **Construtiva** e na **Pedagogia Dialógica** presentes nos pressupostos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) reúne todas as 5 dimensões expostas na Figura II, que, para nós, pode oferecer suporte teórico em uma FCPCE.

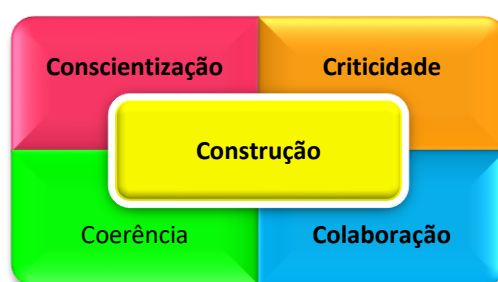


Figura II - Representação da Interconexão dos 5Cs

A Figura II representa a interconexão entre os 5Cs que, em nossa percepção, estão na base e se apresentam de forma interdependente dos constructos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (2011, 2005, 2003, 2000, 1991). Em nosso entendimento, os dois autores interconectam a necessidade de **Construção** de saberes para a prática docente com base na **Colaboração**, no desenvolvimento da **Crítica**, **Coerência** e **Conscientização** da realidade concreta. Ambos os autores, ao situarem os 5Cs como base orgânica para melhoria da educação e humanização do processo educativo, tendo como base a realidade concreta, implica tomada de decisões para ressignificação nas ações de FP de maneira que os formadores compreendam, antecipadamente, como funciona uma formação que objetiva o desenvolvimento dos 5Cs. Seria uma espécie de ressignificação da docência em cascata, até atingir os alunos do ensino regular, conforme discorreremos a seguir.

3.2. Os 5Cs na Formação Continuada: Ressignificação em Rede em Prol da Reconstrução das Docências

Conforme observamos na revisão teórica sobre a FC de professores, incluindo Formadores de Professores do Ensino básico/Fundamental, expostas no decorrer do Capítulo 2 desse trabalho (Subitens 2.1, 2.1.1, respectivamente), observamos que alguns autores de relevância internacional, como Nóvoa (2009), Perrenoud (2000), Sacristán (2002, 2014, 2015), Tardif (1999, 2000, 2002), dentre outros, defendem a ressignificação da FCPCE como uma alternativa de melhoria no processo formativo dos professores. Outros autores, como Carvalho (1998, 2000), Garcia (1992, 1999, 2009, 2013), Mizukami (2000, 2004, 2013), Pessoa (2004, 2011), Shulman (1989, 1996), Moreira (1997), defendem que os casos que despontam do contexto de trabalho revelam grande potencialidade como estratégia de FP, se pondo como uma forma de discutir a realidade da docência e propiciar a busca de soluções propícias para cada caso, e desenvolvimento profissional dos professores, assim como fazem os médicos, segundo Nóvoa (2009).

Entretanto, também identificamos que a FCP vem demonstrando dificuldade para realizar formações que, de fato, promovam mudanças significativas na ação docente, conforme vem sendo solicitado. Por sua vez, essa dificuldade vem sendo atribuída às políticas de FC, que estimulam os Formadores de Professores a utilizarem metodologias consideradas ultrapassadas, que não atende mais à demanda dos professores, ou, até mesmo, à ausência de FC para Formadores da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico/Fundamental.

Observamos que essa dificuldade dos Formadores de Professores é atribuída ao processo formativo dos mesmos. Como em rede, as críticas recaem às formações de formadores, que não estimulam mudanças nos formadores, que recaem à quase ausência de Formação Continuada de Formadores da Formação Continuada de Professores e, assim, sucessivamente. Conforme discorreremos no decorrer do capítulo 2 desse trabalho, vem sendo destacada a necessidade de ressignificação nos processos formativos.

Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) argumenta que qualquer espaço de formação que se caracteriza num espaço de repetição mecânica de conteúdo, sem debate, sem trocas, não se configura como um ambiente fértil para mudanças. Esse autor defende que, em qualquer espaço de formação e mais particularmente na formação permanente “o momento fundamental é o da reflexão Crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 39). Nesse sentido, Perrenoud, ao defender em 2002, a necessidade de

desenvolver a criticidade dos professores aponta que não há possibilidade de desenvolver o reexame Crítico de professores “sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas” (Perrenoud, 2002, p. 169). Para esse autor, se se pretende incluir efetivamente no sistema educativo uma pedagogia que analisa cuidadosamente as tensões da prática é indispensável que essa pedagogia seja compreendida antecipadamente pelos formadores.

Essa compreensão, entretanto, como em uma rede interconectada, precisa acontecer já no âmbito da Formação de Formadores de Professores (FFP), seja inicial ou continuada, uma vez que, na percepção de Nóvoa, raramente os especialistas em FFP têm “conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (2009, p. 16). Desse modo, Nóvoa (2016) defende a mudança dos pressupostos da FC já no campo da pesquisa que, segundo o referido autor, deveria ser realizada sempre que possível dentro do contexto escolar, em contato direto com a realidade complexa do cotidiano escolar, em que estão ancorados todos os sujeitos que fazem parte do universo educativo. Pressupomos, com isso, que a proposta de ressignificar a área da FC precisa ser realizada em rede, desde o campo da investigação acadêmica até chegar aos professores do ensino básico/fundamental, conforme representada na Figura III.



Figura III - Rede de Ressignificação na Formação de Formadores de Professores

A Figura III representa a asserção de Nóvoa (2009, 2016) de que, atualmente, se caracteriza como um desafio, a ideia de que todos os segmentos da FP precisam atentar para a demanda de mudanças paradigmáticas na forma e no conteúdo da formação inicial e continuada, de modo a criar condições efetivas para a melhoria na educação. Também Vaillant e Marcelo (2012) legitimam que “o desafio em nossos dias consiste em criar condições em todos os níveis para o professor aprender e às escolas melhorar” (p. 48). Esses

autores referem-se à escola “como uma comunidade de aprendizagem onde os formadores pesquisam, estudam, ensinam, observam, falam de seu ensino, ajudam-se um ao outro” (Vaillant & Marcelo, 2012, p. 48). Desse modo, entendemos que a área de FP, seja inicial ou continuada, desde o segmento dos pesquisadores até os FFCPEB precisam, efetivamente, reavaliar a forma e conteúdo com a qual vêm sendo tratadas as ações de formação.

O indicador da valorização do desenvolvimento das dimensões Coerência, Conscientização e Criticidade para a qualidade da aprendizagem Construída em contexto de Colaboração, com base nos problemas decorrentes dos contextos específicos identificados por nós na revisão de literatura nos Capítulos anteriores e nesse Capítulo, nos proporcionou o entendimento de que esse pode ser um dos caminhos para a melhoria na docência de todos os segmentos. Entretanto, esse caminho perpassa pelo enfrentamento da contradição gerada entre a particularidade do indivíduo e a coletividade desde o campo da pesquisa, se se pretende efetivamente uma mudança mais contundente na educação.

De acordo com Perrenoud (2002), muda-se a docência, e aí inserimos também a docência no campo da Formação de Formadores do segmento inicial ou continuada, favorecendo os professores elaborarem um padrão de ação com base na tomada de Consciência, ou seja, no “reexame Crítico da teoria ou do método, isto é, dos conhecimentos declarativos ou procedimentais que, por suposição, fundamentam sua ação” (Perrenoud, 2002, p. 157). De acordo com esse autor, muda-se trocando os esquemas que não mostraram eficácia, por um esquema eficaz, reestruturado cuidadosamente de maneira que as velhas rotinas sejam redimensionadas nos esquemas mentais de modo que, para além de desenvolver a Consciência de que é preciso mudar após ter desvelado a realidade, é possível traduzir os novos saberes em ação.

Também Machado e Formosinho argumentam que a mudança na educação deve “resultar de uma acção convergente sobre as pessoas e as estruturas que estão na base da abertura a novos modelos e práticas de formação que favoreçam a articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho” (2009, p. 293). Mas, antes, na perspectiva de Nóvoa (2016), precisa-se organizar a base desse importante pilar da educação, que é a formação dos formadores de professores, já a partir da pesquisa nessa área, realizando investigação e disseminando seus resultados concretos na prática, sem deixar que os conceitos se evaporem antes de chegar ao seu destino, que é a escola.

Ao mesmo tempo, Brito (2006) argumenta que importa internalizar que o processo de reflexão da prática docente se consolida lentamente e implica no redimensionamento da Consciência profissional, no equilíbrio entre o saber e o fazer. Desse modo, ao ser discutido que a melhoria da FCP perpassa pela mudança de percepção dos Formadores da Formação Continuada de Professores, torna-se relevante que todos os envolvidos no processo de FP, inicial ou continuada, adquiram a consciência de “que essa produção de saberes profissionais resulta da reflexão Crítica, sistemática, individual e, principalmente, Coletiva, vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação” (Brito, 2006, p. 5).

➤ Síntese do Capítulo 3

A Valorização das dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Criticidade e Construção** para a evolução do sistema educativo foram identificados por nós no decorrer do estado de arte exposta nos Capítulos 1 e 2. Também identificamos a mesma valorização nos constructos da Teoria do Conhecimento edificada por Paulo Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e na Teoria da Complexidade construída por Edgar Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Assim, nesse capítulo, direcionamos nossa atenção para ambas as teorias em busca de melhor compreender a possibilidade de inserir essas 5 dimensões no âmbito da educação, mais particularmente, no âmbito da FCPCE. Nosso interesse está posto no modo como os 5Cs podem ser introduzidos em ações de FC no âmbito da educação. Atualmente, a maioria das ações seguem valorizando apenas elementos teóricos, apesar do grande número de pesquisas na área de FCP nas últimas duas décadas indicarem que as mudanças rápidas da sociedade implica nova demanda nas políticas de FC.

Desse modo, estas 5 dimensões, **Coerência, Colaboração, Conscientização, Criticidade e Construção**, os 5Cs, as quais discorremos neste capítulo, que estão interconectadas com as propostas dos casos como estratégia de Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE) e do Coordenador Pedagógico como potencial formador em contexto e trabalho, tornaram-se o embrião do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs), o qual construímos para fins da nossa pesquisa empírica. O referido programa foi elaborado com o intuito de os componentes da nossa pesquisa terem acesso a uma dinâmica formativa que impulsiona a análise dos casos com base nos 5Cs.

Nossa proposta formativa, originalmente direcionada para Formação Continuada de Formadores da FCP (FCFFCP), busca fomentar nos formadores a compreensão da dinâmica

proposta no PFC5Cs antes de ser implementada na FCP no âmbito da escola. Consideramos essa, uma proposta formativa em rede, nutridos pelas reflexões de Nóvoa (2009). O PFC5Cs entrelaça três componentes envolvidos na ressignificação da FCP apontados no capítulo dois deste trabalho: o formador, o local de formação e a estratégia de formação. Portanto, é uma FC que propõe a escola como locus de formação, o Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma (CP/DT) como formador em contexto de trabalho e os casos que surgem de cada contexto, analisados com base nos 5Cs, como estratégia de formação, conforme discorreremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

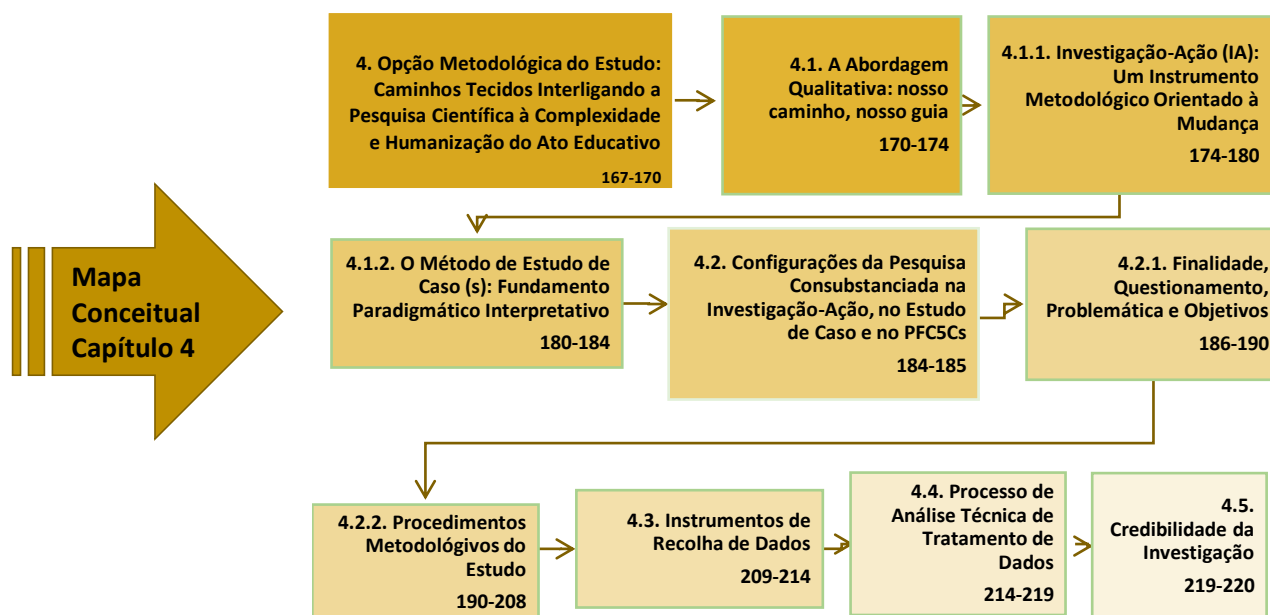
P
A
R
T
E

2

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

Opção Metodológica do Estudo: Caminhos Tecidos Interligando a Pesquisa Científica à Complexidade e Humanização do Ato Educativo



4. Opção Metodológica do Estudo: Caminhos Tecidos Interligando a Pesquisa Científica à Complexidade e Humanização do Processo Educativo

A investigação científica caracteriza-se, em geral, pelo uso de conceitos, princípios teóricos e definição de métodos, técnicas e instrumentos como meio para responder às questões que despontam nos vários campos de trabalho. A metodologia de uma investigação visa elucidar o agrupamento de métodos e técnicas na busca de respostas para os questionamentos feitos pelo pesquisador (Amado, 2009; André, 2001; Bogdan & Biklen, 2013; Chizzotti, 2011; Coutinho, 2014; Quivy & Campenhoudt, 1998, 2013).

O momento da definição da metodologia para a realização de um estudo científico é considerado uma das etapas mais complexas do processo de pesquisa. De acordo com Chizzotti, toda pesquisa científica, como um todo e por si só, gera “perplexidade aflitiva”, uma vez que “remete em causa o próprio sentido da pesquisa e do pesquisador” (2011, p. 12). Essa aflição, segundo o autor, se torna ainda mais densa no momento da definição metodológica.

Os fatores contributivos para as dificuldades no momento da definição metodológica incluem a variedade de abordagens metodológicas disponíveis para a pesquisa, assim como a variedade de paradigmas que orientam o corpo metodológico da pesquisa. Soma-se a isso, segundo Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Coutinho (2014), Quivy e Campenhoudt (1998, 2013), a condição de que a metodologia e os paradigmas que orientam a pesquisa estejam indissociavelmente ligados ao objetivo, à finalidade, ao problema e questionamento da pesquisa, aumentando ainda mais a complexidade do momento da definição metodológica.

Chizzotti (2011) ainda ressalva que, embora os instrumentos de recolha de dados não estejam incorporados no sistema paradigmático, eles também são responsáveis pela reunião de conceitos e princípios que consubstanciam a metodologia utilizada na pesquisa. São instrumentos ou conjunto de instrumentos que são construídos durante o estudo e que formam a base ordenada e sistemática para a produção de conhecimento. Desse modo, a composição dos instrumentos de recolha de dados, embora não seja considerada como um método de pesquisa, é muito relevante para o processo de investigação pois viabiliza a interpretação e o entendimento da realidade. Assim, a escolha dos instrumentos também está interligada à escolha da metodologia, o que aumenta a tensão do momento da definição metodológica.

Na Figura IV, pode-se verificar, de maneira sintetizada, os elementos que compõem o corpo teórico-metodológico de uma pesquisa científica, assim como a interligação entre os

mesmos, os quais são responsáveis pela validade, pelo rigor, pela relevância e fiabilidade da pesquisa, de acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), André (2001), Chizzotti (2011), Coutinho (2014) e Quivy e Campenhoudt (2013).

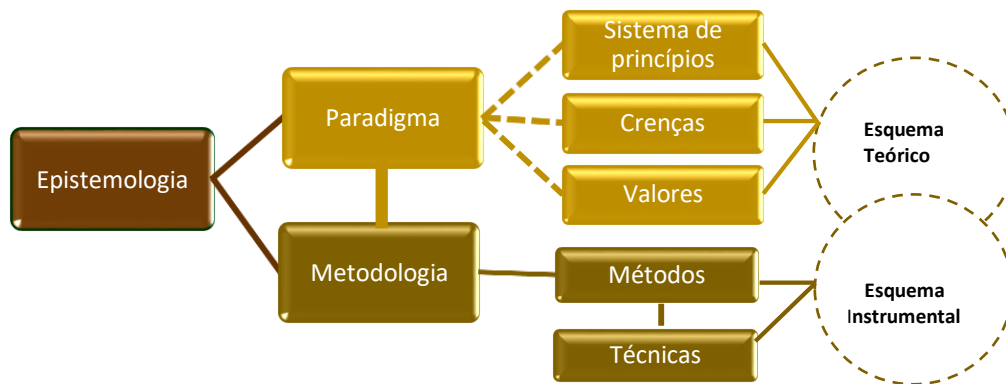


Figura IV - Síntese do Corpo Teórico-Metodológico da Pesquisa Científica

Fonte: Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), André (2001), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Coutinho (2014), Quivy e Campenhoudt (1998, 2013),

A Figura IV resume o esquema teórico e o esquema instrumental que orientam um processo de investigação e a relação entre os mesmos, de acordo com os autores referenciados. Em geral, esses elementos epistemológicos determinam as discussões extenuantes em todas as pesquisas científicas e ampliam o conflito e o desconforto do pesquisador na escolha do paradigma metodológico a ser utilizado (Chizzotti, 2011). Na área das Ciências Sociais e Humanas (CSH), especialmente, autores como Amado (2009), André (2001), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Coutinho (2014), Quivy e Campenhoudt (2013), entre outros, argumentam que, além das dificuldades paradigmáticas inerentes a toda pesquisa científica, ainda é necessário levar em consideração os obstáculos de ordem da humanização nas pesquisas na área de CSH, porque elas estão amalgamadas com o ambiente dos indivíduos de uma cultura, valores e crenças específicas.

Particularizando mais um pouco, alguns autores colocam a pesquisa em Ciências da Educação, que está inserida na área de CSH, em uma posição ainda mais complexa. Amado (2009), por exemplo, entende que o fenômeno educativo ocupa um lugar ainda mais singular na pesquisa científica, por ser envolto numa rede de relações repleta de complexidade, incerteza e diferenças, as quais envolvem razão e emoções que brotam da diversidade que compõe o espaço educativo. Segundo esse autor, esses elementos, incerteza, diferenças,

complexidade e emoções, diferenciam a pesquisa em educação das demais áreas das CSH. São elementos que precisam ser amplamente considerados no âmbito da investigação em educação “devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objectivos, e, devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da actividade humana” (Amado, 2009, p. 53).

Em linha de pensamento semelhante, Nóvoa (2016) pede atenção para a peculiaridade de que qualquer pesquisa no campo da educação diz respeito a todas as formas de aprendizagem humana, que são estabelecidas como demandas altamente complexas. De acordo com o autor, a pesquisa na área das Ciências da Educação não apenas influencia os processos educacionais, mas também as interações e organizações que envolvem todo o sistema educativo. Essas peculiaridades exigem uma diferenciação nas pesquisas da referida área: exigem que os pesquisadores cada vez mais comecem a investigar no espaço da escola e que suas ações investigativas sejam norteadas pela realidade de professores, alunos e pelo ambiente circundante, sem reduzir a complexidade do processo educacional. As reflexões de Amado (2009) e Nóvoa (2016) mostram, portanto, o alto grau de responsabilidade e complexidade que atualmente envolve a pesquisa no campo da educação.

Assim, identificamos que não parece uma tarefa simplista decidir qual caminho metodológico seguir e quais procedimentos adotar em uma pesquisa científica na área das Ciências da Educação. Pesquisar em qualquer área do conhecimento é, naturalmente, uma conjuntura solitariamente árdua, que provoca dúvidas, conflitos, inseguranças mas, notadamente na área da educação, a escolha do caminho metodológico vem se constituindo como uma decisão cada vez mais permeada de tensão. Assim, Segundo Chizzotti (2011) e Coutinho (2014), a escolha do pesquisador da área das Ciências da Educação inclui várias especificidades, entre elas:

- a. a percepção do pesquisador acerca do objeto de estudo;
- b. a pretensão em intervir ou não nas práticas dos sujeitos pesquisados;
- c. a intenção em operar mudanças nas práticas e proceder reajuste no percurso da investigação;
- d. se não pretende realizar mudanças;
- e. se percorre pelo caminho da quantificação;
- f. se trilha pelos caminhos propostos pela pesquisa qualitativa;

g. se opta pela metodologia mista, a quali-quantitativa, que começou a superar a dicotomia entre as duas vertentes e surge como um terceiro movimento metodológico.

No entanto, Luna (1991) enfatiza que a natureza do problema do objeto a ser pesquisado é uma especificidade fundamental na escolha metodológica. Na opinião do autor, a decisão por uma escolha metodológica encontrará melhor respaldo após ser definido o problema que inspirou o pesquisador a estudar um determinado fenômeno, assim como, após delimitar quais objetivos pretende-se alcançar.

Em síntese, entendemos que os pesquisadores em educação devem levar em consideração não apenas o problema e os objetivos na definição da metodologia, mas, também, as emoções embutidas no processo educacional, sem desconsiderar a razão. Não podemos subestimar a complexidade e a incerteza que habitam o planeta e adentra o sistema educativo, conforme indica Morin (2003, 2011), tampouco, devemos ignorar a necessidade de conduzir pesquisas examinando criticamente o mundo envolto na escola e os problemas da comunidade que a cercam, conforme sugere Freire (1996).

Com base nas reflexões dos autores aqui mencionados, consideramos relevante em nossa pesquisa atentar para os aspectos que afetam o universo educacional em toda a sua complexidade e incerteza inerente ao ser humano. Desse modo, escolhemos trilhar pelo caminho dos pressupostos epistemológicos e filosóficos da abordagem qualitativa fenomenológica e crítica interpretativa, que nos permitiu interligar razão e emoção intrínsecas em toda atividade humana, sem desconsiderar a demanda dos questionamentos, da problemática e objetivos, conforme discorreremos a seguir.

4.1 Abordagem Qualitativa: nosso caminho, nosso guia

O objeto de uma pesquisa na área de CSH, conforme discorreremos anteriormente, está inexoravelmente interligado à troca entre as pessoas, acontecimentos, fenômenos e locais. De acordo com Chizzotti (2011), Minayo (2010), Quivy e Campenhoudt (1998, 2013), o investigador da área de CSH precisa considerar essas particularidades e ser capaz de elucidar essa realidade complexa, por meio de um método de trabalho que permita observar todas as especificidades envolvidas na pesquisa na área social, que abarca razão e emoção, porquanto, valores, crenças e realidade concreta.

A metodologia qualitativa, segundo Minayo (2010), coloca em foco uma proposta de pesquisa que permite observar os significados, as motivações, os valores e as crenças que

equivalem à observação de atitudes e questões subjetivas especificamente humanas e sociais. Para Chizzotti (2011), no termo “qualitativo” está tácito “a partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse convívio significado visível e latente que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2011, p. 28).

Com linha de pensamento semelhante, Quivy e Campenhoudt (1998, 2013) afirmam que o termo qualitativo corresponde a ligações, processos ou fenômenos. Os autores complementam que o termo “qualitativo” não está vinculado a variáveis numéricas; requer investigação de questões muito específicas e pormenorizados, que estimam o grau de realidade como um mecanismo para a esclarecer (Quivy & Campenhoudt, 2013). Por outro lado, Denzin e Lincoln (1994) também agregam o termo “qualitativa” aos termos “processos e significados”, mas vão além e exploram a possibilidade de condicionamento numérico. No entanto, esclarecem que, em um processo qualitativo, as variedades numéricas nunca são estritamente medidas “em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4). Consideram, portanto, os fenômenos e processos de ligações densos e complexos envoltos nas questões investigadas.

No sentido mais lato, a pesquisa qualitativa propõe um método de trabalho que não envolve mensuração, tampouco, quantificação. De modo que o termo investigação qualitativa, de maneira geral, está intimamente ligado às investigações de história de vidas, etnografia, estudo de casos e investigação narrativa (Chizzotti, 2011), que agrupam estratégias e empregam fenômenos explicativos abastados, que são denominados de dados qualitativos. Nesse ponto, segundo esse autor, a investigação qualitativa ou de gênero interpretativo estima o processo investigativo composto de dinâmicas edificadas em contexto e sustenta a indução como um método para a adaptação processual do desenho da pesquisa. A pesquisa qualitativa, portanto, pode ser designada tanto pela teoria que a fundamenta, quanto pelo tipo de pesquisa a ser feita.

No que se refere à fundamentação teórica, a metodologia qualitativa vem adotando uma postura transdisciplinar “envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições e multi-paradigmas de análise derivadas do positivismo, da fenomenologia, da teoria crítica, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (Chizzotti, 2011, p. 28). Esta postura, segundo esse autor, exige a utilização de um conjunto de métodos como entrevista, história de vida, análise de discurso, estudo de caso, testemunho, dentre outros, que qualificam o tipo de pesquisa como pesquisa-ação, etnográfica, participativa etc. Com isso, a

amplitude de meios e estilos teórico e metodológico que englobam a pesquisa qualitativa atualmente abrange a “investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2011, p. 28). Desse modo, a abordagem qualitativa não possui um padrão singular, uma vez que reconhece que a realidade é dinâmica e contraditória. Assim, põe nas mãos do pesquisador a função de identificar o tipo de pesquisa e as técnicas coerentes com a concepção por ele adotada.

Diante do exposto, entendemos que a pesquisa norteada pelo paradigma qualitativo é um tipo de investigação que visa investigar os fenômenos em um contexto natural em que ocorrem toda a complexidade e peculiaridades ao seu redor. Portanto, as questões contextuais baseiam-se não apenas em operacionalizações, mas também nos sentidos e significados dos fenômenos (Bogdan & Biklen, 2013; Denzin & Lincoln, 1994). Também Bicudo (2011) reforça essa ideia, ao expor que os traços do método de pesquisa qualitativa permeiam pelos sentidos e significados, mas, vai além, e enfatiza que esses sentidos e significados não se limitam a si próprio, “vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas direções e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportados” (Bicudo, 2011, p. 41). Numa perspectiva semelhante, Amado (2009) nos dá sua contribuição ao concluir que a pesquisa de premissas qualitativas requer preocupação com as partes, mas sem abandonar o todo, se inquietar com as vivências, com a interpretação dos fenômenos, sem procurar somente as relações de causa e efeitos entre suas variáveis.

A partir da perspectiva dos autores aqui referenciados, reconhecemos que os pesquisadores que norteiam suas pesquisas pelos caminhos da pesquisa qualitativa precisam assumir uma postura holística e concentrar suas preocupações e interesses nos sujeitos e no ambiente onde desabrocha a complexidade de ser e estar num determinado contexto. A partir desse entendimento, podemos dizer que nosso estudo se inscreve no paradigma qualitativo, uma vez que a pesquisa, desde sua origem, teve intenção de considerar os sentidos e significados da educação em geral, assim como na micro sociedade educativa. Também foi uma preocupação nossa realizar a investigação sem separar as partes do todo, sempre ponderando as crenças e valores associados aos contextos da pesquisa, conforme orientam os autores aqui referendados. Preocupamo-nos, similarmente, em utilizar estratégias e ferramentas que nos permitiu manter o olhar e a escuta atentos e sensíveis aos componentes da nossa

investigação, assim como à historicidade e todas as dimensões inclusas em cada instituição que nos serviu de fonte de pesquisa, conforme discorreremos no decorrer desse capítulo.

Também nos mantivemos atentos em relação aos riscos inerentes à pesquisa qualitativa, que é um alerta significativo que faz Amado (2009). Segundo esse autor, ao orientar-se com maior ênfase por uma linha interpretativa e construtivista, a investigação qualitativa se impõe um risco peculiar, que se refere à possível impregnação de elementos subjetivos em todos os sujeitos nela implicada, inclusive o investigador. É necessário portanto, no decorrer da pesquisa, permanecer num constante estado de vigilância para abdicar das opiniões pessoais, conservar-se distante do objeto de estudo de maneira a não distorcer a realidade e comprometer o resultado da pesquisa, o que provocaria implicações epistemológicas significativas.

Esse alerta de Amado (2009) implica diretamente nas dificuldades experimentadas por pesquisadores qualitativos quando se trata de reunir dados e analisar os resultados em um estudo científico de natureza qualitativa. O autor em referência aconselha que mantenhamos distância considerável do objeto sob investigação e sustentemos a consciência desperta em torno do interesse primário do investigador interpretativo. Ou seja, ficar atento à possibilidade de particularizar ao invés de somente generalizá-las e considerar que “a representatividade das conclusões, longe de ser estatística, é social e teórica, assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2009, p. 73), conforme assim o fizemos.

Desse modo, uma vez conscientes da complexidade que envolve a pesquisa qualitativa e, em particular, a pesquisa nas Ciências da Educação, e com base nas orientações dos autores aqui mencionados, optamos por trilhar em nossa pesquisa através do paradigma qualitativo fenomenológico interpretativo. No decorrer do estudo atentamos para as características subjetivas que envolvem pesquisador e componentes da pesquisa, bem como os elementos que compõem a complexidade humana singularmente e coletivamente, integrados ao sistema educacional. No decorrer do nosso processo investigativo, conforme orienta Amado (2009) nos sentimos como parte desse universo complexo, permeamos por ele, sentindo-o, mas sempre em alerta, buscando manter o distanciamento necessário em uma pesquisa científica de caráter qualitativo, conforme discorreremos mais a frente.

Por conseguinte, após a deliberação do caminho metodológico, surgiram novos conflitos de ordem pessoal e de ordem da ciência, que nos mantiveram na “perplexidade aflitiva” inerente a cada pesquisador, conforme ressalta Chizzotti (2011). Nossa aflição esteve

presente não apenas no momento da definição metodológica a caminhar, mas também na escolha das ferramentas de coleta e interpretação de dados. Sabemos que as escolhas precisam ser compatíveis tanto com a metodologia qualitativa, a qual escolhemos, quanto com a nossa proposta investigativa. Acima de tudo, precisamos estar atentos às questões éticas que envolvem o pesquisador e a pesquisa, uma vez que, “alcançar o conhecimento verdadeiro requer compromisso do pesquisador em abdicar das meras opiniões e fazer-se obrigado a buscar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade” (Chizzotti, 2011, p. 12).

Desse ponto de vista, entendemos a necessidade da cautela na seleção de técnicas e ferramentas de coleta e análise de dados que devem atender aos critérios de credibilidade, consistência e confiabilidade exigidos pela pesquisa científica. E assim o fizemos. Escolhemos um caminho bidimensional no processo da coleta de dados da pesquisa, compatíveis com os pressupostos da pesquisa qualitativa: a Investigação-Ação (IA), que foi o instrumento norteador das ações de formação realizadas no decorrer de nosso estudo; o método de estudo de caso, que usamos como método para recolha dos dados de modo mais amplo, no decorrer das nossas ações. Ambas as dimensões são detentoras de grande respeito e credibilidade no âmbito da pesquisa qualitativa, conforme discorreremos a seguir.

4.1.1. Investigação-Ação (IA): Um Instrumento Metodológico Orientado à Mudança

A Investigação Ação tem estruturalmente o *status* de pesquisa ativa e seu princípio básico é buscar mudanças na prática, através da superação da dicotomia entre teoria e prática (Amado, 2009; Coutinho, 2014). Para Coutinho (2014), a IA pode ser considerada como um conjunto de métodos que envolvem, concomitantemente, investigação e uma ação centrada na realidade, que requer uma visão mais ampla das partes e do todo.

A composição da IA suporta um conjunto de procedimentos projetados para dar respostas a uma questão social específica e real. Propõe tomada de consciência dos problemas próprios e dos fatos que os determinam, tanto dos investigados como dos investigadores, para estabelecer “os objetivos e condições da pesquisa e procurar os meios de superá-los” (Chizzotti, 2011, p. 77). Segundo Amado (2009), isso implica um processo cíclico, reflexivo e flexível, que exige que o público-alvo da pesquisa esteja disposto a aceitar as mudanças propostas e estar preparado para participar ativamente de todo processo investigativo.

De acordo com Chizzotti (2011), estas características da IA exigem programação eficaz das ações implementadas no decorrer da pesquisa, de modo que permitam avaliações exequíveis da realidade fundamentada em fatos, levando em consideração os esforços feitos por cada um para resolver os problemas, a fim de obter mudanças satisfatórias. Essas premissas incentivam a intervenção direta no objeto de estudo, de forma a buscar soluções para os problemas detectados, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação no âmbito e no decorrer da mesma, a partir do impacto direto nos sujeitos da ação e indireto na comunidade de maneira geral.

Um fator basilar importante na IA é que a ação seja realizada em um contexto socioeducativo específico e conduzida por um diálogo reflexivo e flexível, interposto entre elementos teóricos e elementos da prática, em busca da resolução para o problema identificado e mudanças efetivas no contexto da investigação. Estes são recursos básicos da IA discutidos por Amado e Cardoso (2017), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Coutinho (2014), Stake (2009), Yin (2010), que vêm dando contributos relevantes para a investigação nas CSH, mais particularmente, nas Ciências da Educação.

A noção global de uma situação problema, portanto, é o ponto de partida da IA. A partir desse ponto, de acordo com esses autores, buscamos as especificidades do problema de maneira processual, particularizando-o, ou seja, identificando o fato em si, para, a partir daí, construir os objetivos da ação em torno do fato que provoca o problema. Em seguida, identificam-se possíveis estratégias para procurar soluções viáveis para a resolução do problema. Segundo Amado e Cardoso (2017), por ser a IA entendida como uma investigação aplicada, pesquisadores e participantes da investigação são colocados ativamente no centro da investigação. Todos os envolvidos na IA, indiscriminadamente, são colocados no mesmo patamar de intervenção dentro do processo investigativo, igualmente impulsionados a refletir sobre a realidade concreta, em busca de provocar a mudança desejada. Nesse sentido, o movimento circular proposto pela IA impulsiona reflexão e construção colaborativa do conhecimento entre todos os sujeitos envolvidos na ação com o objetivo de realizar as mudanças necessárias.

A IA é dinâmica, se constrói em fases espirais/cíclicas, e é constantemente retroalimentada para mudanças demandadas em cada fase. O movimento metodológico cíclico da IA, portanto, permite realizar avaliação contínua dos resultados de cada fase, que se

retroalimentam das novas necessidades que despontam, com o propósito de produzir conhecimento que modifique efetivamente a prática, conforme representada na Figura V.

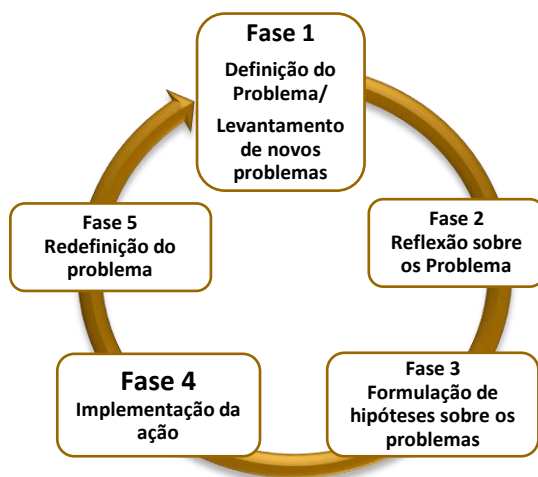


Figura V - Fases da Investigação Ação

Fonte: Amado e Cardoso (2017), Chizzotti (2011), Coutinho (2014).

A Figura V mostra a síntese da dinâmica cíclica da IA, de modo que a quinta fase se interliga à primeira, evidenciando o constante movimento em espiral ou cíclico, reflexivo e flexível. Segundo Amado e Cardoso (2017), Chizzotti (2011) e Coutinho (2014), as fases da IA têm alternância constante entre ação e reflexão crítica, com o objetivo de aperfeiçoar os ciclos subsequentes, repetindo-os sempre que necessário. Os ciclos se entrecruzam da seguinte maneira, segundo os autores:

Fase 1 - Identificação dos problemas a serem discutidos: o pesquisador identifica o problema que busca solucionar;

Fase 2 - Análise e reflexão dos problemas identificados: aprofundamento do problema considerando todos os aspectos envolvidos;

Fase 3 - Formulação das hipóteses para a construção da ação: nessa fase será avaliado o tipo de estratégias e técnicas que podem ser implementadas na ação, de acordo com os problemas identificados.

Fase 4 - Implementação da ação: durante a implementação desta fase da ação, constantemente é feita uma reflexão conjunta, entre pesquisador e componentes da pesquisa, sobre o resultado obtido, demonstrando o caráter autoavaliativo, prático, interventivo e colaborativo da IA e preocupações com as mudanças esperadas;

Fase 5 - Os problemas apresentados no decorrer da fase 4 serão redefinidos conjuntamente para dar continuidade à ação, e o ciclo da IA é repetido no decorrer de toda a investigação.

De acordo com Chizzotti (2011), a dinâmica cíclica da IA é percebida como uma “alternativa metodológica”, cujo princípio básico é identificar problemas reais e encontrar soluções em um processo cíclico dentro do perfil construtivista, que vai além da égide de uma estrutura organizada: está em constante movimento em busca de recursos para resolução do problema concreto e construção de novos conhecimentos com base no problema, de maneira flexível e reflexiva. Entretanto, o ciclo da IA pode ser concluído de acordo com a avaliação e decisão dos envolvidos, sem que o mesmo possa parecer inacabado, sendo, então, um processo finito.

Para tanto, Bogdan e Biklen (2013) apontam que uma das características marcantes da IA é permitir que as pessoas se conheçam melhor no decorrer do processo investigativo, para ter uma compreensão mais clara da realidade circundante e facilitar a criação de um espaço com melhores condições para ampliar a percepção individual e coletiva em torno da realidade em busca das mudanças pretendidas ou das decisões a serem tomadas. Sobre esse aspecto, Isabel Silva (1996) destaca que uma das características fundamentais da IA é “não dissociar a investigação da mudança social, nem esta do processo de transformação pessoal” (Silva, 1996, p. 242). Para essa autora, um dos principais objetivos da IA é provocar impacto no decorrer da investigação de maneira a provocar mudanças diretas nos participantes da ação e, conseqüentemente, estender este impacto a toda comunidade, através da divulgação dos resultados das mudanças obtidas no decorrer da ação.

Diante nos fundamentos aqui expostos, decidimos orientar nossa IA por meio de Oficinas (OFs), modalidade de ação formativa a qual discorreremos mais adiante, que permite o movimento cíclico proposto pela IA. Desse modo, as OFs foram organizadas em busca de promover a reflexão no segmento da Formação Continuada de Formadores da Formação Continuada dos Professores do Ensino Básico (FCFFCPEB) e, conseqüentemente, na Formação Continuada dos Professores do Ensino Básico. Cientes das dificuldades que vêm enfrentando a área de FCP para discutir os problemas que despontam da escola, assim como da quase inexistência de FC para formadores desse segmento da educação, com foco específico nos problemas da escola, construímos um Programa de Formação Continuada

norteado por elementos teóricos que incitam a reflexão dos problemas concretos da escola, colocado em prática com base nos fundamentos da IA.

Na Figura VI, pode-se ver a estrutura teórica e todos os elementos envolvidos em nossa ação formativa.

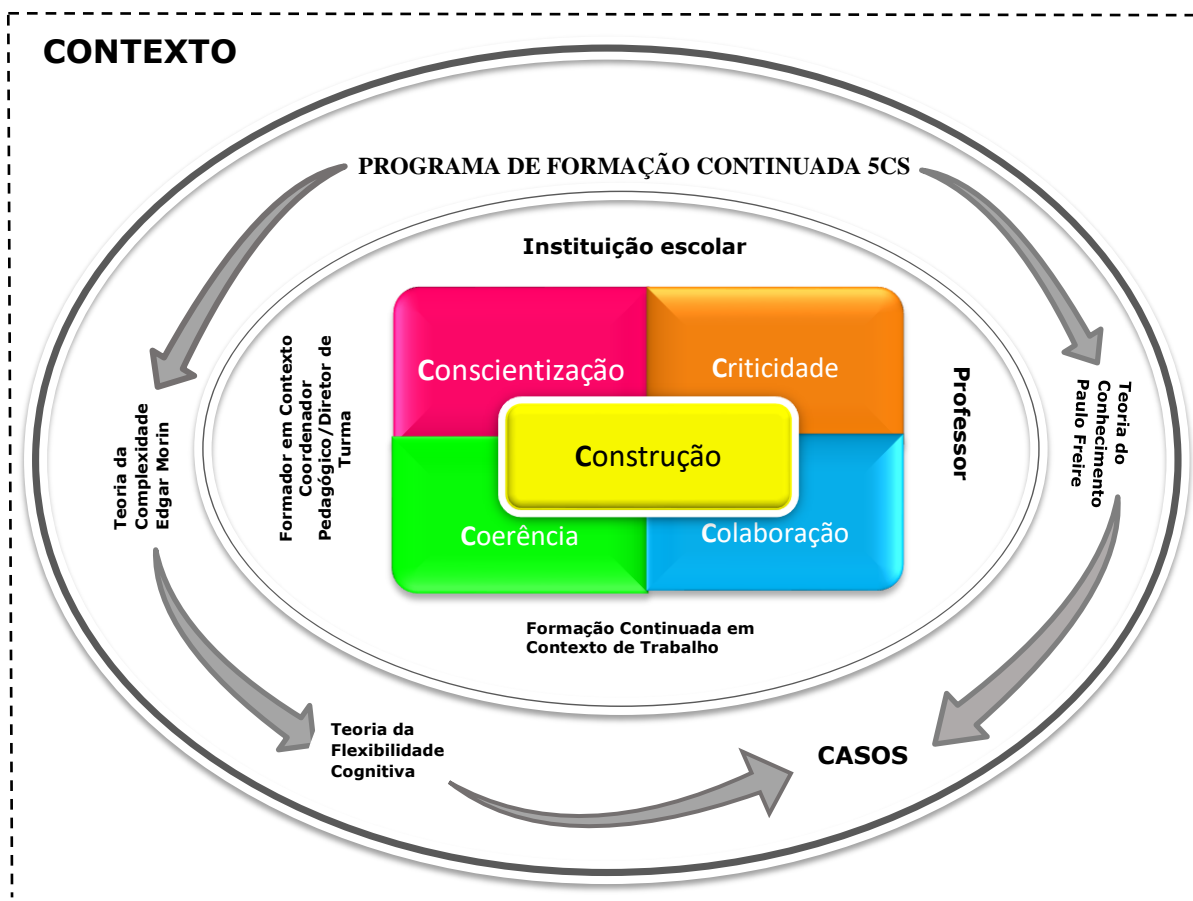


Figura VI - Representação Gráfica do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)

Fonte: Elaboração da autora.

Nossa proposta de FC, exposta na Figura VI, elaborada com fins específicos para esse estudo, teve como referência o programa de FCP na área da Violência e Gestão de Conflitos na Escola (VGCE), intitulada de “Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso b-learning de violência e gestão de conflitos na escola”. O referido programa foi idealizado por Pessoa, Matos, Vieira e Amado, colocado em prática no ano de 2009 e divulgado em 2012. Nosso PFC5Cs foi elaborado deliberadamente para essa investigação, em busca de provocar reflexão entre teoria e prática através de debate de casos

concretos despontados na escola, assim como integrar formador e professor na reflexão dos problemas oriundos de cada contexto escolar, no local de trabalho, de maneira sistematizada.

O PFC5Cs foi base de nossa Investigação Ação (IA) e foi colocado em prática em formato de Oficina (OF), a fim de que o mecanismo imposto pelas mesmas provocasse o movimento cíclico proposto pela IA, apresentado na Figura V, e pela integração dos elementos teórico-práticos expostos na Figura VI, de modo a atender a demanda de uma IA de desenvolver reflexividade e flexibilidade de pensamento e romper com a dicotomia entre a teoria e a prática. Conforme mostraremos no decorrer desse capítulo e dos capítulos posteriores, as OFs transitaram continuamente entre o diagnóstico e avaliação de cada ação e posterior tomada de decisões com base nas referidas avaliações, feitas ao final de cada OF junto a todos os participantes da IA. Conforme também exposto na Figura VI, os casos são elementos constitutivos do PFC5Cs, cujas reflexões sobre o conteúdo dos mesmos foram feitas em todas as OFs pelos participantes da pesquisa à luz dos conceitos dos 5Cs, Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade, com base nos fundamentos de Freire e Morin, conforme exposto no Capítulo 3 desse trabalho.

Nas primeiras OFs foram apresentados os Incidentes Críticos (IC), cujas características estão expostas no Capítulo 2 desse trabalho (subitem 2.1.1., p. 62), que foram escritos por componentes de cada escola onde realizamos nossa investigação, sendo que no Brasil e em Cabo Verde foram escritos no momento da análise do contexto e em Portugal foram escritos na primeira OF, por razões que explicitaremos nos capítulos subsequentes. Os casos foram redigidos em Colaboração entre os componentes da IA, com base nos ICs escolhidos em cada contexto da pesquisa e, posteriormente, foi discutido e analisado para tomada de decisões sobre os problemas identificados com base nos 5Cs, incluindo as propostas de soluções Coerentes com a realidade de cada contexto, conforme exporemos mais detalhadamente nos procedimentos metodológicos do estudo ainda nesse capítulo (subitem 4.2.2.).

Esse processo colaborativo, participativo e dinâmico, teve um movimento cíclico que incluiu a identificação do problema dos casos, a reflexão, análises sistemáticas em torno da identificação do problema, a fim de reorientar as ações com base nas análises, portanto, foram norteados pelos pressupostos da IA. As estratégias metodológicas que norteiam a IA, que também têm em conta o caráter crítico e dialético em torno da realidade, ou seja, “uma concessão de conhecimento social e historicamente construído numa relação dialógica entre a

teoria (a flexibilidade) e a prática (a realidade vivida)” (Amado & Cardoso, 2017, p. 192), coadunam com as propostas de Morin (2011) e Freire (1996), que foram elementares na busca do desenvolvimento dos 5Cs no decorrer da nossa IA e com as estratégias de cada OF, conforme discorreremos detalhadamente nos Capítulos 5, 6 e 7, onde faremos a apresentação e análise dos dados coletados no decorrer da IA.

Após fundamentar nossa proposta formativa nos pressupostos da IA, utilizamos o método de pesquisa de estudo de caso para nos orientar na compreensão da complexidade que demanda implementar FC em contexto de trabalho, tendo os casos despontados das escolas dos contextos onde realizamos nossa IA como estudo, em busca de Construir Conhecimento em Colaboração, de maneira Crítica, Consciente e Coerente, conforme propõe o PFC5Cs.

4.1.2. O Método de Estudo de Caso (s) na Pesquisa Científica: Fundamento Paradigmático Interpretativo

Um estudo científico orientado pelos constructos do paradigma qualitativo, de acordo com Amado (2009, 2017), envolve riscos aos investigadores, que não devem ser desconsiderados. Segundo o autor, a natureza descritiva da investigação qualitativa pode levar a obstáculos e dificuldades no momento da sistematização dos dados, em virtude da natureza complexa que provém do volume de informações do objeto estudado. Ao ser a pesquisa qualitativa descritiva por natureza, todo cuidado teórico deve ser tomado no momento da coleta de dados, para que não se apresente apenas como um recipiente de dados a ser apresentado. Com isso, corroboramos com a ideia de Amado (2009), André (2001), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Coutinho (2014), Quivy e Campenhoudt (2013), de que a investigação qualitativa requer um aparato teórico rigoroso e credível no processo de recolha e análise dos dados.

Assim, determinar a maneira como os dados da pesquisa serão coletados e redigidos é um dos desafios mais significativos enfrentados pelos pesquisadores qualitativos, pois os resultados da pesquisa exigem princípios científicos com rigor e credibilidade. Para tanto, é necessário ter atenção em todos os pormenores envolvidos no momento da recolha de dados, considerando a subjetividade presente no processo da investigação qualitativa, incluindo a clareza de que a subjetividade também está presente no fato do investigador assumir um papel intrínseco em todo processo investigativo qualitativo, circunscrevendo também o processo de análise e escrita dos dados coletados no decorrer da pesquisa (Bogdan & Biklen, 2013).

Considerando essa especificidade do pesquisador qualitativo, segundo Yin (2010), apesar de não ser apenas um método para coleta de dados, o método de estudo de caso se expandiu como suporte científico credível para tal, no universo das CSH. O referido método vem se consolidando como um método de pesquisa que tem como uma das principais características centralizar o estudo em um assunto específico, facilitando a coleta e análise dos dados da pesquisa qualitativa. Tem como finalidade permitir “que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2010, p. 24) e estudem minuciosamente as questões individuais e coletivas dos fatos que ocorrem em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área de educação. Proporciona também que o pesquisador mantenha a distância necessária do objeto de estudo, apesar de pesquisador e componentes da investigação conviverem no mesmo ambiente da pesquisa. Entretanto, Yin (2010) reitera que não se pode confundir o método de pesquisa de estudo de caso apenas como uma técnica de coleta de dados. O estudo de caso é um método de investigação com abordagem qualitativa que pode ser entendido como uma ação heurística, descritiva, particular e indutiva e nos permite lidar com uma variedade de evidências advindas dos dados recolhidos, que pode ser feito através de documentos escritos no decorrer da pesquisa, assim como de observações feitas em campo (Bogdan & Biklen, 2013; Chizzotti, 2011; Stake, 2009).

Yin (2010) também alerta para uma situação de dúvida que frequentemente envolve o conceito do método de pesquisa de estudo de caso. Segundo o autor, esse método é confundido frequentemente com a técnica de ensino que utiliza casos concretos como estudo para construção de conhecimento dentro de uma determinada área profissional. De acordo com Yin (2010) a possível confusão estabelecida entre “o ensino do estudo de caso com a pesquisa de estudo de caso” (p. 35) é que o procedimento do caso para estudo requer apenas o rigor pedagógico, não há a exigência do rigor científico como pré requisito em sua utilização, portanto, não pode ser utilizado como um método de pesquisa, diferentemente do método de pesquisa de estudo de caso que requer rigor científico. Assim torna-se fundamental esclarecer e estabelecer a diferença conceitual e procedimental: a pesquisa de estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes através de um conjunto de procedimentos pré-especificados (Yin, 2010, p. 39). Por sua vez, o estudo de caso como técnica de ensino, a qual usamos no PFC5Cs, cujos

elementos teóricos estão expostos no capítulo 2 desse trabalho, é uma estratégia pedagógica e “não requer o relato argumentativo da redação científica” (Roesch, 2007, p. 215). De acordo com a autora, os casos para ensino se baseiam em um problema situado em determinado contexto que requer identificação e resolução de problemas deliberada em Colaboração.

O Quadro 3 mostra as diferenças básicas e fundamentais entre o método de pesquisa de estudo de caso e os casos como técnica ou estratégia de ensino, segundo Roesch e Fernandes (2007).

Quadro 3 - Diferenças Fundamentais Entre o Método de Estudo de Caso e o Caso para Ensino

Estudo de casos	Características	Casos para ensino
Acima de 30 páginas	Estrutura	Até 10 páginas/anexos
Pesquisa Científica/Qualitativa	Objetivos	Educacionais/Pedagógicos
Acadêmico/Profissionais	Público-Alvo	Alunos de Curso/Escola
Revisão bibliográfica robusta	Coleta de dados	Plano de Ensino
Análítico-linear por itens/Ordem cronológica	Estrutura do texto	Forma de história
Narrativa do pesquisador/Descrição/ análise crítica dos dados/Interpretação, tendo em vista conceitos ou teorias.	Redação	Narrativa de situação problema/Sumário Cronológico

Fonte: Dados extraídos da publicação de Roesch e Fernandes (2007)

Consideramos relevante expor o conteúdo do Quadro 3, a fim de ressaltar as diferenças entre a estratégia de casos para ensino e o método de pesquisa de estudo de casos, uma vez que ambos são substratos teóricos importantes em nossa investigação, o que justifica nossa inquietação em esclarecer as diferenças. Também por que, de acordo com Yin (2010), no universo acadêmico, essa confusão que muitas vezes se estabelece, é um ponto de fragilização do estudo de caso como método de pesquisa qualitativa, de modo que torna-se relevante deixar clara a diferença entre os conceitos da estratégia e do método e as especificidades de ambos, de modo a não ser confundido em uma pesquisa acadêmica.

Uma vez esclarecidas as diferenças de ordem conceitual e procedimental entre o método de pesquisa de estudo de caso e a estratégia pedagógica dos casos para estudo, esclarecemos que a pesquisa de estudo de caso é recomendado para ser realizado na fase inicial da pesquisa, a fim de detectar hipóteses e reformular a problemática da pesquisa, mas é possível utiliza-lo em todo o processo da pesquisa, uma vez que o método permite uma visão ampla da situação, permite descrever uma intervenção e todo o contexto que o envolve, em

tempo real. De acordo com Chizzotti (2011), importa delimitar o caso, que pode ser “um estudo de um aluno em particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade” (2011, p. 136), contanto que tenha especificações bem elucidadas para identificar as informações coerentes com o objetivo da pesquisa.

Nosso estudo propôs a Construção de conhecimento em Colaboração, de modo Consciente, Coerente e Crítico, dimensões que compõem o PFC5Cs, com base nos casos que emergem da escola, em tempo real. Envolveu três contextos, Brasil, Cabo Verde e Portugal, desejosos de que o processo de construção do conhecimento do estudo revelasse e validasse seu caráter fluído, multifacetado, flexivo, reflexivo e que possibilitasse harmonizar a teoria e prática e vice-versa, considerando a percepção de cada componente da IA, assim como as questões culturais de cada contexto. Desse modo, assumimos a perspectiva do método de pesquisa de estudo de caso para fundamentar nossa pesquisa de modelo bidimensional, assumindo os constructos de Alves-Mazzotti (2006), Amado (2009, 2017), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Yin (2010), de que o uso do estudo de caso como método de uma pesquisa qualitativa parte da observação meticulosa no núcleo de um problema de uma determinada situação, que pode envolver desde um indivíduo, a um grupo de indivíduos, uma instituição, um conceito ou um fato em especial, com fins de produzir dados da investigação de maneira aprofundada e credível, dentro dos princípios da cientificidade.

Acreditamos com isso que nosso estudo se posiciona no âmbito do método de estudo de caso, uma vez que realizamos uma ação de FCFPCPEB com base no PFC5Cs elaborado para esse fim, em três contextos distintos em três continentes, África, América do Sul e Europa, o qual discutiremos no subitem a seguir. O estudo foi realizado em três escolas, sendo uma em Cabo Verde, uma no Brasil e uma em Portugal, que nos permitiu trabalhar com uma diversidade considerável de fontes conceituais teórico-práticas. Desse modo, considerando a pesquisa de cada país como um estudo de caso de dimensão científica, realizamos a IA utilizando a modalidade de OF, de modo a analisar cada contexto detalhadamente, em busca de compreender o objeto de estudo profundamente, a fim de produzir conhecimento na área a que nos propomos pesquisar com o rigor que requer uma investigação científica.

Desse modo, a demanda de nossa pesquisa foi produzir conhecimento para que, mais tarde, o educador que tenha acesso às informações divulgadas aqui faça a leitura do resultado

do estudo e utilize-o em prol de sua função de educar, desde que em conformidade com o que recomenda o PFC5Cs. É nosso desejo, contudo, enfatizar que a ciência é feita por humanos e, portanto, requer reflexões adequadas a essa condição de humanos, considerando toda sua inteireza, conforme enfatiza Freire (1996). Desejamos, igualmente, que nossas análises sejam adequadas a situações concretas sem ignorar, sob qualquer hipótese, a complexidade e incertezas inerentes ao universo do qual somos parte, conforme preconiza Morin (2011).

Para tal, fizemos cruzamentos entre o conhecimento construído no âmbito do estudo de caso de cada país/escola, tendo como base pedagógica os casos escritos em cada escola contexto da IA, estimulando a interconexão entre estes conhecimentos e o conhecimento teórico pré-adquirido e adquirido no momento da formação, instigando a saída da zona de conforto dos componentes da pesquisa através dos debates teórico-práticos, da autocrítica, a fim de estimular a Construção de saberes em torno da educação de modo Coerente, Crítico e Consciente, sempre em Colaboração, como objetiva o PFC5Cs, conforme detalharemos a seguir.

Ressalvamos que fomos parte integrante da IA exercendo duas funções em dois dos três contextos onde realizamos nossa investigação e uma função em um contexto específico: no Brasil e em Cabo Verde exercemos a função de formadora e investigadora e, em Portugal, por questões burocráticas, exercemos somente a função de investigadora, sendo a ação conduzida por uma formadora inscrita no Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), que é uma obrigatoriedade nos cursos de FC em Portugal (Machado & Formosinho, 2009). Esclarecemos que a IA em Portugal também foi realizada com base na estrutura do PFC5Cs idealizado por nós para fins desse estudo, assim como nos outros dois países contextos da pesquisa. Podemos dizer também que essa foi uma oportunidade de avaliar o PFC5Cs realizado por um formador que não a investigadora, conforme veremos no Capítulo 7, mais a frente.

4.2. Configurações da Pesquisa Consubstanciada na Investigação-Ação, no Método Investigativo de Estudo de Casos e no PFC5Cs

A vivência que tivemos como professores no Brasil, atuando como coordenadora pedagógica e como psicopedagoga institucional em escolas particulares do ensino fundamental anos finais e do ensino médio, assim como em trabalhos voluntários em escolas públicas na área de psicopedagogia, no mesmo segmento de educação, nos possibilitou

interagir com diversos professores que muitas vezes expressaram dificuldades em lidar com as novas demandas que agora se destinam ao ensino. Nessas conversas informais com esses professores frequentemente refletimos sobre a necessidade de mudanças no papel da FCP, a fim de dar suporte aos professores para responderem efetivamente às necessidades das escolas da atualidade.

Em alguns relatos, fomos informados de que, embora muitas ações formativas contenham propostas interessantes baseadas em elementos teóricos consistentes que de alguma maneira afetam muitos fatores que fazem parte da realidade da escola, como a indisciplina na sala de aula, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a violência na escola, dentre outros, infelizmente, as formações não avançam para além do escopo teórico. As ações não produzem estratégias para interligar essas informações às realidades específicas de cada contexto escolar, a fim de encontrar soluções plausíveis para os problemas apresentados. De fato, muitos desses professores que estiveram em contato conosco em nossa experiência profissional, afirmaram que não percebem mudanças significativas em suas atividades educacionais após a participação em uma FCP, enquanto outros indicaram que o impacto foi mínimo e quase imperceptível. Muitos professores também mencionaram o fato de que os formadores da FCP têm muito conhecimento teórico, mas não têm conexão com a realidade complexa da escola, o que pode dificultar a realização de uma formação que efetivamente os auxilie a aprender estratégias para resoluções dos problemas que enfrentam na escola.

Esses aspectos apontados pelos professores que socializamos coadunam com as informações teóricas, as quais tivemos acesso no estado de arte exposto na primeira parte desse trabalho. Essa interconexão de informações foi base para a construção de nossa proposta investigativa. Contudo, nossa pretensão não foi determinar uma realidade formativa inquestionável ou uma receita pronta a partir dos resultados de nossa pesquisa, mas conceber um Programa de FC de caráter fundamentalmente flexível e reflexivo que dê margem à discussão dos problemas escolares na escola, com base nos casos que surgem na mesma e com um formador que conheça o contexto de trabalho dos professores. Com esse pensamento construímos a finalidade, o questionamento a problemática e os objetivos de nosso estudo, conforme apontaremos a seguir.

4.2.1. Finalidade, Questionamento, Problemática e Objetivos do Estudo

Com base na troca de informações que surgiram durante minha experiência profissional no ensino fundamental anos finais e no ensino médio em escolas brasileiras e nas informações fornecidas pelos autores mencionados nos capítulos iniciais desse trabalho, sobre as dificuldades atuais enfrentadas pela educação e também pela FCP, em particular a indicação de insuficiência de Formação Continuada de Formadores de Professores da Formação Continuada de professores do Ensino Básico (FCFPFCEB) centrada na escola, que é nosso objeto de estudo, buscamos contruir a finalidade, o questionamento, a problemática e os objetivos de nosso estudo.

Enfatizamos que, quando nos referirmos a FCP, estamos nos referindo a FC de todos os professores, inclusive os formadores de professores. Temos o discernimento de que o formador de professor, em qualquer segmento da educação, é um professor com necessidade de buscar aperfeiçoar permanentemente sua ação, em busca da melhoria da educação como um todo. Desse modo, assumimos os argumentos de Nóvoa (2016) de que a ressignificação da FC deve ocorrer nos diversos segmentos da educação, como em uma rede de conexão, em busca de transformar e melhorar a educação como um todo.

A partir dessa assunção e considerando também todos os fatores aqui expostos, assim como os argumentos de um grupo de pesquisadores brasileiros, dentre eles Geglio (2003, 2016) e Placco (2004, 2011) para constituir o Coordenador Pedagógico (CP) como formador da FCP em serviço, construímos o PFC5Cs envolvendo o local de formação, o formador e a estratégia de formação, cuja finalidade consistiu em:

Finalidade da Pesquisa

Desenvolver nos Coordenadores Pedagógicos (CP)/Diretores de Turma (DT) as competências como formadores de professores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs.

A partir desta finalidade, construímos o questionamento da nossa pesquisa, exposto a seguir:

Questionamento de nossa ação investigativa



Se as ações da FCP de natureza mecânica e distanciada da realidade escolar se mostram pouco produtivas, se o professor volta à sala de aula e não modifica significativamente sua ação, uma FC tendo como formador o Coordenador Pedagógico (CP) /Diretores de Turma (DT) em contexto de trabalho, com base nos problemas despontados da prática e embasadas em teorias que induzam o desenvolvimento da flexibilidade e da reflexividade de pensamento dos professores, poderia alavancar melhorias mais significativas na FC de modo a dar suporte ao professor para modificar efetivamente sua ação e atender às novas demandas que se impõem na docência da atualidade?

Ainda com base nas prerrogativas que nos induziram a elaborar nossa finalidade e nosso questionamento, e pensando em colaborar com o avanço da FC no contexto educativo do ensino regular e estabelecer a conexão entre a finalidade e o questionamento de nossa investigação, formulamos a seguinte problemática:

Problemática de nossa investigação



Quais dimensões são adequadas para compor um Programa de Formação Continuada crítico, reflexivo, flexível e transformador, considerando os problemas que despontam da escola com toda sua complexidade e que possa ser realizado pelo CP/DT no contexto de trabalho?

Uma vez construídos finalidade, questionamento e problemática, nos debruçamos mais profundamente na literatura em busca de apoio para construção de um PFC (Programa de Formação Continuada) que pudesse formar professores formadores de maneira que, posteriormente pudessem formar professores com base no mesmo programa de formação, construindo, assim, uma rede de FC, conforme propõe Nóvoa (2009). Também buscamos aprofundar nos elementos teóricos que pudessem substanciar a ação do Coordenador Pedagógico como formador em contexto de trabalho, para além de intensificar nossa leitura sobre a utilização de estratégias que considerassem os problemas gerados do universo educativo como base de FC tanto para professores formadores de FCP do ensino básico, quanto para professores do ensino básico, que pudessem ser realizada no âmbito da escola, a

fim de construir os objetivos de nossa Investigação-Ação, abrangendo nossa finalidade, questionamento e problemática.

No que refere à sugestão de mudança na FC encontramos respaldo teórico nos constructos de Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Canário (1998, 2002, 2003), Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Feldmann (2009), Ferreira (2009), Formosinho (2009), Nóvoa (1993, 2007, 2009, 2016), Perrenoud (2000), Schön (1992, 2000), Tardif (1999, 2000, 2002), que defendem a relevância de realizar Formação Continuada Centrada na Escola, ou seja, formação colocando os problemas que surgem da escola em destaque semelhante ao conteúdo teórico, entrecruzando os mesmos, seja qual for o contexto de formação: seminários, cursos ou palestras fora da escola, ou cursos formativos no âmbito da escola. Entretanto, os autores também enfatizam que a escola é um local privilegiado de FC para sistematizar o conteúdo teórico adquirido em formações realizadas fora do contexto escolar. Esse entendimento é pautado na ideia de que as questões da escola devem ser discutidas também na escola, amparado por teorias adquiridas pelos professores nas formações extra escola. Para esses autores, a escola como local de FC encerra uma movimentação Consciente em torno das questões discutidas, estimula a reflexão Crítica em Colaboração, em busca de soluções Coerentes para problemas específicos embasados teoricamente. Desse modo, identificamos nessa base teórica 5 dimensões, as quais os autores se referiram de maneira recorrente: **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, conforme destacadas no decorrer do Capítulo 2 desse trabalho. Entretanto, conforme exposto no Capítulo 3 também nesse trabalho, encontramos de maneira ainda mais contundente a valorização dessas 5 dimensões na Teoria da Complexidade formulada por Morin (2003, 2011) e na Teoria do Conhecimento produzida por Paulo Freire, como sustentáculo para o avanço da melhoria na educação.

Também pode-se ver no Capítulo 2 que autores como Garcia (1992), Mizukami (2000, 2004, 2013), Nóvoa (2009), Pessoa (2004, 2011) e Shulman (1989, 1996, 2005, 2014), defendem a utilização dos casos como uma estratégia de formação orientada para reflexão dos problemas que surgem na escola. Sobre esse aspecto, Nogueira (2012), Nogueira e Moreira (2011) e Pessoa (2004, 2011), indicam a potencialidade da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), produzida por Spiro e Colaboradores (1988, 1990) como base para operacionalização dos casos nos processos de FC centrada nos casos.

Ainda no Capítulo 2 identificamos nas ideias de Almeida (2006), Alonso (2002), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Miskalo (2014), Placco e Almeida (2004), Vasconcellos (2004), dentre outros pesquisadores brasileiros, a defesa da pertinência do Coordenador Pedagógico (CP) exercer a função de formador em contexto de trabalho dos professores, assim como observamos em Vaillant (2003), Nóvoa (2009), dentre outros que, se se pretende mudar efetivamente a FCP, antes será necessário promover ações para que os Formadores de Professores (FPs) entendam o que se quer mudar e como provocar essa mudança. Portanto, é uma proposta de mudança em rede.

Desse modo, observamos em nosso estado da arte exposta nos Capítulos 1, 2 e 3 desse trabalho, que as dimensões **Coerência**, **Colaboração**, **Conscienciosidade**, **Construção** e **Criticidade**, o que denominamos de 5Cs, são valorizadas de modo relevante nos constructos dos autores referenciados nos três capítulos, ao referirem-se tanto nas perspectivas de mudanças na FC quanto na educação, que nos permitiu construir nossos objetivos, expostos no Quadro 4, também considerando a finalidade, questionamento e problemática de nossa pesquisa.

Quadro 4 - Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral	Executar e validar um Programa de Formação Continuada para formadores Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma do ensino Básico, denominado Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs).
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocar reflexão nos sujeitos da pesquisa acerca da relevância do desenvolvimento dos 5Cs. 2. Promover a reflexão sobre a importância de realizar formação continuada de professores em contexto de trabalho, com base nos casos despontados da escola, apoiados em fundamentos teóricos para cada caso. 3. Disseminar a relevância do CP/DT como formador de professores em contexto. 4. Construir e partilhar materiais e recursos pedagógicos no domínio da Formação Continuada de Formadores de Professores do Ensino Básico.

Os objetivos de nossa pesquisa expostos no Quadro 4, portanto, foram construídos tomando como base nossa finalidade, questionamento e problemática, que estão interligados ao aporte teórico de nosso estado da arte, exposto nos capítulos 1, 2 e 3 desse trabalho. O estado de arte nos fez perceber a valorização das cinco dimensões, **Coerência**, **Colaboração**, **Conscientização**, **Construção** e **Criticidade**, que denominamos de 5Cs, como pressupostos teóricos para o redimensionamento da FC, assim como, para o avanço da melhoria da escola.

Uma vez elaborados a finalidade, o questionamento, a problemática e os objetivos da pesquisa, construímos os procedimentos metodológicos do estudo com base nos 5Cs, conforme detalharemos a seguir.

4.2.2. Procedimentos Metodológicos do Estudo

Após a construção da finalidade, questionamento, problemática e objetivos da pesquisa, buscamos construir o Programa de Formação Continuada (PFC) para fins da pesquisa. Nosso PFC teve como base inicial a ação de FC intitulada de “Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso *blearning* de violência e gestão de conflitos na escola”, construída e executada por Pessoa *et al.* (2012), com base na escrita e análise de casos, conforme mencionamos anteriormente. Entretanto, as dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, valorizadas pelos autores que defendem a ressignificação FCPCE, bem como os que defendem os casos como estratégia formativa, assim como surgem frequentemente na Teoria da Complexidade edificada por Morin (2003) e na Teoria do Conhecimento cunhada por Paulo Freire (1996), conforme exposto no decorrer dos capítulos dois e três desse trabalho, respectivamente, tornaram-se a base teórica do nosso PFC e deram o título ao nosso Programa de Formação utilizado como fundamentação de nossa IA: Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PF5Cs).

Buscamos construir uma FC de caráter ativo, flexível e reflexivo, de modo a estimular o desenvolvimento das cinco dimensões, os 5Cs, em uma ação formativa que pode ser realizada em qualquer âmbito do ensino, em qualquer contexto, seguindo os pressupostos de Freire e Morin, expostos no capítulo 3 desse trabalho. Entretanto, nosso estudo foi realizado no segmento do ensino básico, nossa área de atuação na escola, e nossa ação teve como objeto de estudo a Formação Continuada de Formadores de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico (FCFFCPEB). Nesse sentido, nosso pensamento enquanto investigadora é congruente com o pensamento de Nóvoa (2016), de que a ressignificação da FP deve perpassar por todos os segmentos da educação, ao que nós denominamos de ressignificação da FCP em rede. Também levamos em consideração os resultados de nossa pesquisa teórica que nos deu indicações de que não há estudos sobre FCFFCPEB centrada na escola, conforme exposto no subitem 2.2.1 e 2.2.2 do Capítulo 2 desse trabalho.

Os elementos teóricos da TC de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) junto à TCF (Freire, 1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) expostas no Capítulo 3 desse trabalho, compuseram a base teórica reflexiva para discussão dos casos no decorrer da IA. Buscou-se no decorrer de toda a ação formativa os sentidos e significados envolvidos nos casos escritos em cada contexto, conforme requer uma análise de casos na percepção de Mizukami (2000, 2004, 2013), Pessoa (2011, 2004), dentre outros, sempre considerando os conceitos dos 5Cs e como os mesmos estão dispostos em Freire e Morin. A escrita e análise dos casos escritos no decorrer da IA deu uma conotação de partilha e reflexões muito densa no decorrer de toda a ação investigativa. Essa partilha coletiva estimulou a produção de conhecimento a partir da realidade, através dos procedimentos metodológicos que nos permitiu manter o distanciamento emocional dos problemas expostos nos casos, conforme prevê uma pesquisa de caráter qualitativo, conforme detalharemos a seguir.

Nosso estudo foi fundamentado nos pressupostos da IA, no método de pesquisa de estudo de casos e em técnicas de recolha de dados que permitiram uma conotação dinâmica, flexível e reflexiva em todo o percurso da investigação. Nos três contextos onde realizamos o Estudo de caso, Brasil, Cabo Verde e Portugal, atentamos continuamente para a complexidade inerente aos contextos investigados. Para tanto, a pesquisa foi realizada em três fases distintas, porém, interconectadas, conforme sintetizada na Figura VII.

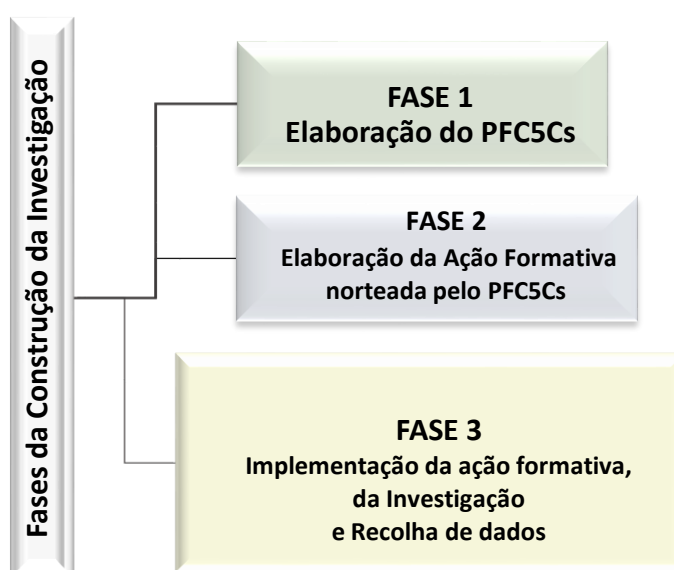


Figura VII - Fases da Construção da Investigação

Na figura VII estão expostas as fases pelas quais percorremos para construir a ação formativa que utilizamos em nossa IA, desde a elaboração do PFC5Cs, perpassando pelo esboço da ação formativa com base no PFC5Cs, que foi implementada em formato de OF, conforme explicitaremos a seguir.

❖ FASE 1 da Investigação-Ação: Elaboração do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)

A proposta de desenvolver Programas de Formação de Professores fundamentados em bases epistemológicas isoladas, considerando apenas o conteúdo teórico, já não traduzem mais a necessidade dos professores da atualidade, conforme apontam Alarcão (1996, 1998, 2001, 2003), Candau (1996, 1999, 2004, 2009), Canário (1998, 2002, 2003), Feldmann (2009), Formosinho (1999, 2009), Nóvoa (1993, 2007, 2009, 2016), Tardif (2002), Perrenoud (2000). Partindo desse pensamento, o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs) foi pensado e construído entrelaçando uma pluralidade de conceitos e teorias, considerando o questionamento, a problemática e os objetivos de nossa pesquisa, expostos no subitem 4.2.1 desse capítulo. Também o construímos considerando que os autores referidos que defendem a FCPCE, conforme discorremos no Capítulo 2 deste trabalho, valorizam as dimensões Coerência, Colaboração, Conscientização, Criticidade, Construção, os 5Cs, os quais também foram identificados, amplamente, nos princípios epistemológicos da TC de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) e da TC de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) que valorizam e estimulam o desenvolvimento dos 5Cs como base para a melhoria do processo educativo, conforme discorremos no Capítulo 3 desse trabalho.

Portanto, construímos o PFC5Cs fundamentado em pressupostos teóricos de três áreas distintas: a escola como lócus de formação continuada, tanto físico como geradora dos problemas concretos, a estratégia de formação e o formador conhecedor do contexto de trabalho dos professores, o Coordenador Pedagógico/Diretor de turma, com o intuito de formar uma rede de formação com base no PFC5Cs de tal forma que alcance os professores do ensino básico, conforme sintetizado na Figura VIII.

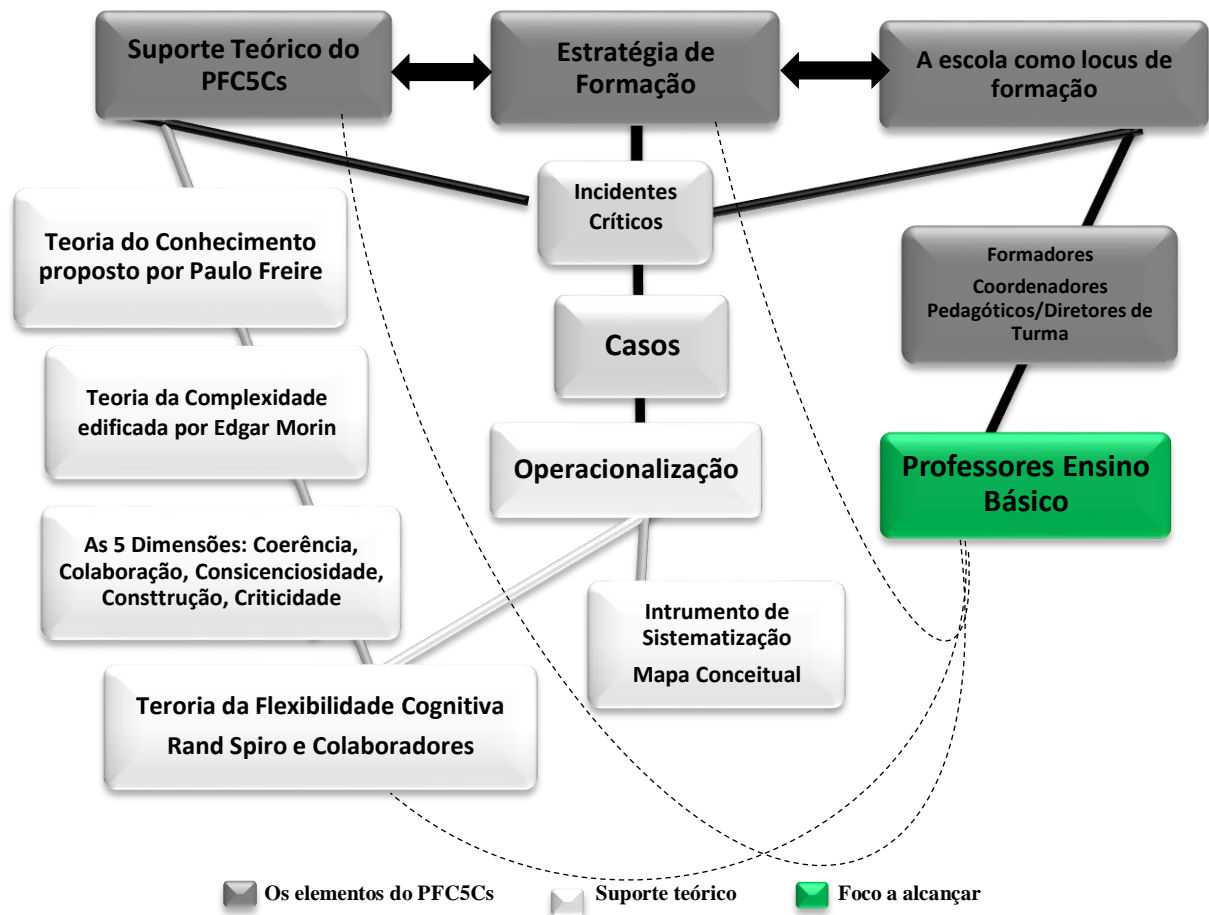


Figura VIII - Elementos Constitutivos do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)

Os elementos apontados na Figura VIII foram o embrião do PFC5Cs, construído especificamente para esta investigação, com base na ação de FC realizada por Pessoa *et al.* (2009), já referido anteriormente. O conceito inicial do PFC5Cs é Formação Continuada de Formadores de Professores do ensino básico, o CP/DT, para que, posteriormente, possam utilizar o mesmo PFC com os professores em contexto de trabalho.

Para tal, consideramos a observação de Nóvoa (2009) de que uma das dificuldades da FCP está centrada no fato de que quem propõe as mudanças na FP muitas vezes não as consegue colocar em prática, mostrando que é preciso que os formadores tenham consciência do que fazem e como o fazem. Em pensamento semelhante, Vaillant (2003) defende a necessidade de realizar FC para o formador de professores através de propostas inovadoras, de modo que não sejam apenas ações que proponham o acúmulo de informações. No ponto de vista desses autores, as ações de FC para professores formadores devem basear-se em

conteúdo inovador, que considera a realidade concreta da escola e permite ao formador entender todas as especificidades da atividade que está tendo acesso, para que entenda como realizar as atividades de FCPCE, de modo a apresentar estratégias que ajudem a solucionar ou minimizar os problemas que surgem no dia-a-dia dos professores, a qual denominamos de FC em rede.

Considerando essas perspectivas, a proposta para o desenvolvimento dos 5Cs no FCP5Cs foi centrada nos casos que despontam da escola. A escrita e análise dos casos propõem um leque de possibilidades para desenvolver os 5Cs nos participantes de uma ação formativa, como: discussão em pares sobre a escrita de cada caso, reflexão crítica sobre os problemas detectados no caso, desconstrução do caso de forma a perceber conscientemente as questões embutidas no problema central, conforme discorremos no capítulo dois desse trabalho (subitem 2.1.1.). A análise dos casos também proporciona a busca de soluções coerentes com a realidade de cada contexto. Portanto, trata-se de construção e reconstrução de saberes em torno da realidade do problema exposto.

Em nossa IA, para compreender a complexidade dos casos, propusemos a operacionalização dos mesmos de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1988), que tem os casos como centralidade, conforme referido no Capítulo 2 desse trabalho (subitem 2.1.1). A TFC propõe a (des)construção e reconstrução dos casos à luz de elementos teóricos condizentes com cada caso, denominado por Spiro *et al.* (1988) de travessia de paisagens conceituais, ao que utilizamos os Mapas Conceituais para esse fim. Também propusemos a escola como lócus de formação, a fim de estimular uma formação continuada de caráter ativo, flexível e reflexivo, uma vez que, segundo Imbernón (2007), a FC realizada na escola promove mais interação, aprofunda as discussões e não se limita a padronizações.

Por fim, para orientar as reflexões dos casos ao longo de nossa IA fundamentadas nos 5Cs, adotamos os constructos da Teoria do Conhecimento de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) sintetizados nos saberes necessários à prática educativa e da Teoria da Complexidade de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) solidificada nos sete saberes necessários à educação do futuro, expostos no Capítulo 3 desse trabalho, uma vez que seus fundamentos têm como base principal as questões que envolvem a educação em sua totalidade e também nas questões particulares. Os constructos desses autores não se configuram como um método de ensino, mas oferecem argumentos sólidos para fomentar Construção de saberes

em Colaboração, Coerentes com a realidade complexa da escola, portanto, não desconsideram o movimento externo a ela, tampouco o movimento interno, de modo que as partes e o todo sejam igualmente respeitados na estrutura escolar. Ambos os autores estimulam o desenvolvimento de Consciência Crítica em torno da realidade concreta, se se pretende, efetivamente, buscar soluções Coerentes para os problemas evidenciados em cada contexto. Desse modo, entendemos que os constructos de ambos os autores estimulam o desenvolvimento dos 5Cs, que podem ser desenvolvidos nos professores de qualquer contexto educativo.

Isso posto, compreendemos que um Programa de FC que visa debater os problemas que surgem no ambiente complexo da escola, em busca de promover a melhoria da ação docente e, conseqüentemente, da escola, torna-se relevante o desenvolvimento dos 5Cs nos professores. Desse modo, considerando os objetivos geral e específicos de nossa pesquisa expostos no Quadro 3 desse Capítulo, assim como os elementos constitutivos do Programa de Formação de nossa IA, sintetizados na Figura VIII, elaboramos os objetivos do PFC5Cs, expostos no Quadro 5.

Quadro 5 - Objetivos do PFC5Cs

Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> I. Discutir os conceitos dos 5Cs com base nos pressupostos de Edgar Morin e Paulo Freire; II. Refletir com os CD/DT sobre a relevância do desenvolvimento dos 5 Cs para o sistema educativo III. Tornar o CP/DT apto para realizar Formação Continuada de Professores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> I. Fortalecer o âmbito da escola como local de formação; II. Valorizar o potencial formativo dos casos despontados da prática III. Discutir a relevância do 5Cs para a análise dos casos; IV. Fomentar a análise Crítica, Consciente e Coerente dos casos considerando a complexidade e incertezas que habita o ambiente escolar na atualidade; V. Estimular a Construção Coletiva de saberes na e para a escola de forma Coerente, Consciente e Crítica. VI. Despertar para a estratégia de casos que contribui para a construção de dinâmicas colaborativas, à luz de elementos teóricos que apontem para a busca de soluções para os problemas indicados nos casos de maneira Coerente, Consciente e Crítica.

Os objetivos descritos no Quadro 5 foram elaborados de maneira a possibilitar que o CP/DT compreenda a proposta do PFC5Cs, se aproprie da mesma para, posteriormente, realizar FCP em contexto de trabalho, com base no referido Programa. Essa proposta foi baseada nos pensamentos de Nóvoa (2009) e Vaillant 2003), de realizar FC nos formadores da FCP, conforme aludimos anteriormente. Também atentando para o que diz Perrenoud (2002),

que, para mudar a FCP é necessário que o Formador de Professor, que também é um professor, contacte, entenda e se aproprie das novas propostas formativas. Por essa razão, entendemos que, inicialmente, o PFC5Cs precisa ser realizado com o Professor Formador para, posteriormente, ser utilizada em formações de professores do ensino básico.

Para tanto, o PFC5Cs foi elaborado com base nos seguintes princípios orientadores:

- i. A ação formativa deverá acontecer especificamente no âmbito da escola, em formato de Oficinas, e deve ser feita em dias alternados, a fim de que seja possível analisar as necessidades expostas em cada oficina e reorganizar o plano de ação da oficina seguinte de acordo com essa necessidade;
- ii. O Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma (CP/DT) deve participar ativamente da ação como formador em contexto;
- iii. A estratégia da ação formativa deve ser os casos advindos do contexto laboral que precisam ser construídos coletivamente, a partir de instrumentos ou técnicas reconhecidas cientificamente, como incidentes críticos, autoscopia, narrativas autobiográficas, dentre outros;
- iv. Os problemas expostos nos casos serão operacionalizados com base nos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro e colaboradores, 1988)⁶⁸;
- v. A busca para solução dos problemas, assim como os recursos apontados para tal, devem ser orientados pelos pressupostos da Teoria da Complexidade, cunhados por Edgar Morin e na Teoria do Conhecimento, de Paulo Freire, considerando seus constructos para o desenvolvimento de Coerência, Conscienciosidade e Criticidade dos formandos, assim como a Construção Colaborativa de saberes, os 5Cs.
- vi. A busca de soluções para os problemas não deve ser somente com base nos saberes teóricos, tampouco somente em saberes construídos na prática. Toda busca deverá ser norteada pelos dois saberes interconectados, conforme propõe a TFC.
- vii. O caso deve ser acompanhado e analisado pelo grupo durante todo o percurso da busca de resolução do problema, que poderá realizar intervenções quantas vezes

⁶⁸ Os pressupostos da TFC estão expostos no Capítulo 2 desse trabalho, subitem 2.1.1.

sejam necessárias, a fim de sanar ou minimizar o problema, sempre tendo em conta os princípios do PFC5Cs;

- viii. Toda e qualquer decisão acerca do problema deverá ser tomada sempre coletivamente e com base nos princípios do PFC5Cs.

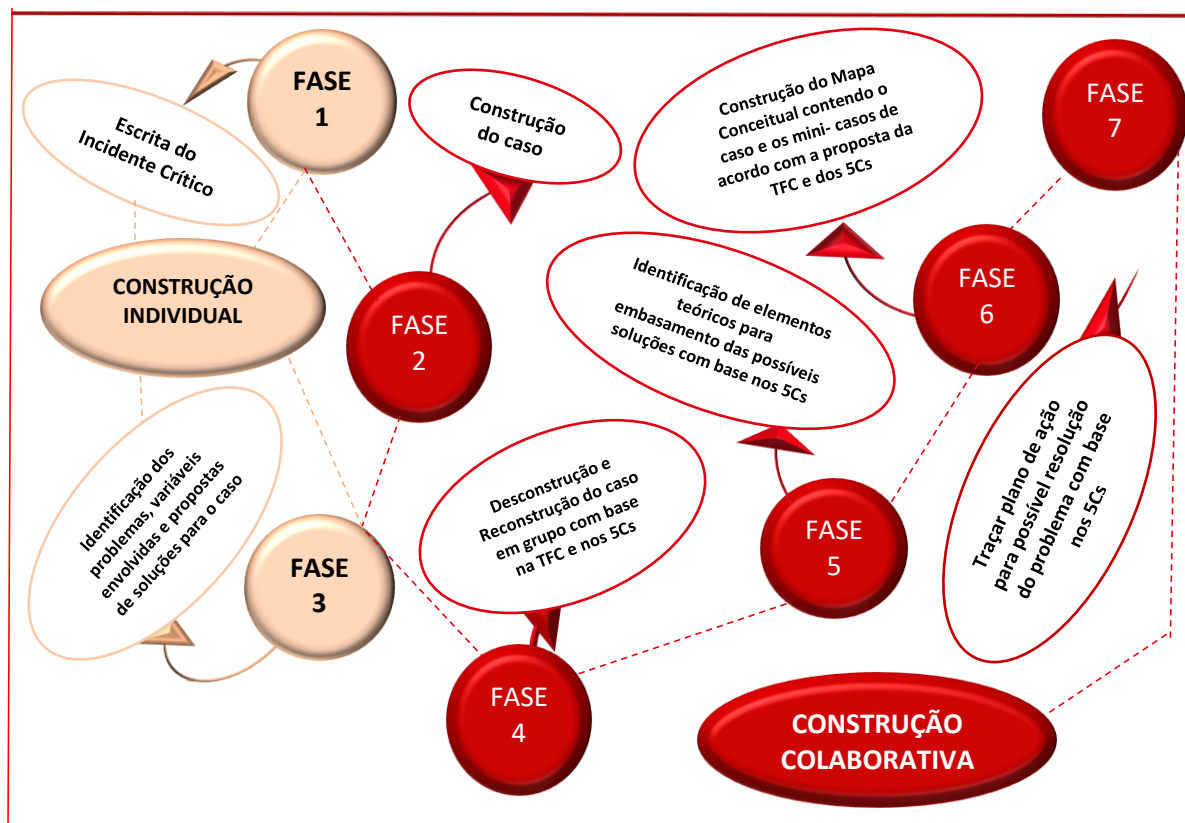
Os princípios do PFC5Cs implicam uma ação formativa cíclica, conforme propõe uma IA, demonstrada na Figura VIII desse capítulo. Envolve reflexão sistematizada do caso, reorganização do conteúdo da ação sempre que necessário, a busca de resoluções de problemas através de base teórica indicada para cada caso. Implica, portanto, flexibilidade da ação. Estes princípios foram construídos com base nos objetivos do PFC5Cs expostos no Quadro 8, e gerou a seguinte problemática:

Problemática do PFC5Cs



Quais itinerários pedagógicos (os conteúdos e atividades) são adequados para operacionalizar um Programa de Formação Continuada com requisitos que promova o desenvolvimento dos 5Cs a partir dos casos que despontam do contexto escolar e que sejam efetivamente críticos e transformadores?

Com base nesta problemática pesquisamos as ferramentas que poderiam nos dar respaldo para auxiliar no desenvolvimento dos 5Cs. Inicialmente, nossa pretensão era identificar uma ferramenta que envolvesse a Construção individual do caso, para depois envolver a Construção Coletiva, de modo a debater posteriormente sobre os benefícios da construção Colaborativa. Essa Construção em Colaboração deveria provocar o reconhecimento dos participantes de que a Construção em Colaboração estimula a expansão das ideias e permite a evolução da Consciência Crítica ao redor do caso, a partir da visão dos problemas sob diversos ângulos, o que permitiria a busca de soluções Coerentes com a necessidade do caso. Assim, o PFC5Cs foi composto por sete fases, sendo duas individuais e cinco em colaboração, que compreendem desde a escrita do IC até o momento de traçar os planos para buscar possíveis soluções, conforme mostra a Figura IX.



● Fases de Construção Individual ● Fases de construção em Colaboração

Figura IX - Fases da Ação Formativa Fundamentada nos Princípios do PFC5Cs

Na Figura IX, elaborada por nós para sintetizar as fases da ação formativa norteada pelos princípios do PFC5Cs no decorrer de nossa IA, também pode ser observado a dinamicidade da ação formativa, conforme propõe os princípios da IA. O movimento tem caráter individual e coletivo e as fases são permeadas pela reflexão teórico-prática sobre o caso analisado. O PFC5Cs não tem a pretensão de se transformar numa “receita” para os formadores utilizarem em uma ação de FCP em contexto. Nosso propósito é que o CP/DT compreenda a proposta, se aproprie dos conceitos envolvidos, amplie os horizontes e crie as formações no contexto de trabalho com base nos princípios do PFC5Cs de forma a desenvolver os 5Cs nos professores, munindo-se dos instrumentos que considerarem mais apropriados para exercerem melhor sua função de Formador do PFC5Cs. O plano de ação, os instrumentos a serem utilizados para desenvolver as fases expostas na Figura IX podem ser construídos pelos próprios formadores, em qualquer contexto de trabalho dos professores, desde que sejam orientadas pelos princípios do PFC5Cs. No que refere aos instrumentos que

podem compor uma ação de PFC5Cs, pode-se utilizar ferramentas como, Grupo focal⁶⁹, Narrativas de História de Vidas⁷⁰, Incidentes Críticos, dentre outras, contanto que possibilitem a Construção e desconstrução dos casos de forma sistematizada, tendo sempre o desenvolvimento dos 5Cs como foco principal. Em nossa IA escolhemos os Incidentes Críticos (IC) por uma questão de operacionalidade, em função do tempo destinado à pesquisa em cada contexto.

A seguir faremos um detalhamento das fases que compõem o PFC5Cs ao mesmo tempo em que descreveremos como as mesmas foram colocadas em prática em nossa IA.

- ✓ **Fase 1 do PFC5Cs: Escrita dos Incidentes Críticos** - Um IC, conforme já referimos de forma mais aprofundada no subitem 2.1.1, do Capítulo 2 desse trabalho (p. 62), é uma técnica de escrita individual que possibilita o relato de um problema ocorrido em qualquer ambiente da escola, com suas devidas consequências, portanto, contém a visão unilateral de quem o escreve. Segundo Estrela e Estrela (1994), o incidente a ser escrito deve ter ocorrido de maneira que o final ou a intenção do ato tenha sido claramente demonstrado e as consequências do ato visíveis para quem o observa. A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados. Em nossa IA, os ICs foram escritos por diferentes integrantes das escolas, como alunos, professores, coordenadores pedagógicos. Nos Anexos 9, 50, 51, 53 e 53 podem ser visualizados todos os ICs utilizados para a escrita do caso, transcritos na íntegra, exatamente como foi escrito por cada integrante de cada escola.
- ✓ **Fase 2 do PFC5Cs: Construção dos casos em Colaboração** - Os casos de nossas ações formativas foram construídos considerando as informações originárias do IC, escritos por integrantes do contexto de cada local onde as ações foram realizadas. Diferentemente dos ICs que foram construídos individualmente, os casos expostos nos Anexos 17, 55, 56, 57 e 58 foram se Construindo num processo Colaborativo, baseado nas informações de todos os participantes que conheciam o contexto em

⁶⁹ O Grupo Focal é percebida como uma técnica versátil, de caráter qualitativo, que permite o registro de experiência e de reações de um grupo acerca de m determinado tema (Gomes, 2005, p. 177)

⁷⁰ Nóvoa (2007) defende que as narrativas das histórias de vida dos professores têm um grande potencial formativo, vez que traz em si experiências nos diversos setores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

que cada incidente ocorreu. Essa estratégia de Construção Colaborativa permitiu reunir diferentes informações dos participantes da ação conhecedores do contexto do IC, de maneira que os demais participantes também tiveram oportunidade de conhecer alguns dos fatores do caso que lhes eram desconhecidos e que seriam relevantes no momento da desconstrução e reconstrução do caso. Foi um movimento de escuta e de fala a partir da (re)visão da situação-problema. Essa (re)visão é o momento em que a realidade começa a ser desvelada e os integrantes da ação começam a ter Consciência do que acontece em torno do caso.

De acordo com Pessoa, Purificação, Quaresma e Matos (2015), os casos construídos considerando o contexto de trabalho do professor tem implicação no desenvolvimento dos programas formativos que se pretendem situados na escola. Esses autores entendem que a problematização, a partir dos casos contextualizados, estimula (re)ver as situações implicadas nos casos, (re)configurar as situações através da escuta, que, para Freire (1996), é, de fato, a possibilidade de ver a realidade descortinada, ou seja, a assunção da Conscientização da realidade referida por Freire (1979). Esse movimento de Construir, rever, refletir e reconfigurar o caso em uma ação formativa impele o professor a compreender que “aprender a tornar-se professor implicará aprender a analisar e a *Refletir*, de forma flexível, *Reconfigurando* as situações de ensino-aprendizagem através de uma escuta ativa e *(Re) vendo* ou olhando de várias perspectivas um determinado contexto” (Pessoa *et al.*, 2015, p. 94). Entendemos que olhar um caso sob várias perspectivas estimula o desenvolvimento da Consciência Crítica.

- ✓ **Fase 3 do PFC5Cs: Identificação dos problemas, variáveis envolvidas e propostas de soluções de problemas com base nos 5Cs, individualmente** - Essa fase do PF5Cs tem um conceito individual: após a Construção do caso em Colaboração, os grupos foram desfeitos e cada participante da pesquisa recebeu um guião individual (Anexo 11) para identificar o problema central do caso, as variáveis envolvidas e propor soluções consideradas viáveis para o contexto. Cada participante fez essa desconstrução individualmente, atentando apenas para sua percepção em torno do problema, porém, fundamentada nos pressupostos de TCF (Freire, 1979, 1993, 1996, 1999, 2002, 2005, 2008^a) e de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) em torno dos 5Cs. Inicialmente, propusemos uma construção

individualizada na qual apenas uma perspectiva foi considerada para que, ao final das fases seguintes, as supostas diferenças entre a construção individual e a construção coletiva fossem confrontadas e discutidas, a fim de identificar se houve uma mudança significativa em torno das duas diferentes formas de construção do problema central do caso, as variáveis envolvidas e proposta de soluções consideradas viáveis para o problema e, se houve, o que dessa mudança os participantes da IA consideraram importante.

✓ **Fase 4 do PFC5Cs: Desconstrução e Reconstrução do caso em Colaboração: Confronto de ideias, discussão dos problemas, variáveis envolvidas e busca de soluções Coerentes com a realidade contextual** - Essa fase tem o conceito Colaborativo e foi dividida em três etapas:

- **Etapa 1 da Fase 4 do PFC5Cs: Desconstrução/Reconstrução do caso em subgrupos:** Nessa etapa foram formados os subgrupos, que receberam o 2º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 12). Com base no Guião individual de todos os participantes, o caso foi desconstruído e reconstruído em grupo: cada participante dos subgrupos informou suas percepções em torno do caso, descritas no Guião Individual e, após uma discussão acerca dos diversos pontos de vistas diferenciados, redefiniu-se um só problema, as variáveis consideradas mais importantes e as sugestões para resolução dos problemas. Essa fase foi fundamentada nos pressupostos da TFC proposta por Spiro e Colaboradores (1988), que tem os casos como centralidade, conforme discorremos no capítulo dois deste trabalho (subitem 2.2.2.). A TFC propõe a construção, desconstrução e reconstrução dos casos, identificando o problema central e os mini-casos, que são as variáveis contidas no problema central, sempre em Colaboração.
- **Etapa 2 da Fase 4 do PFC5Cs: Desconstrução/Reconstrução do caso no Grupo maior:** Nessa etapa, todos os subgrupos se reuniram formando um único grupo para finalizar a Desconstrução/Reconstrução do caso. No 3º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 16), o grupo geral redefiniu o problema central, o que denominamos de variáveis envolvidas no problema, que na perspectiva da TFC são os mini-casos (Spiro *et al.*, 1988), e as

propostas de possíveis soluções para o caso. Toda essa etapa foi baseada nas diretrizes do 2º Guião de Construção em Colaboração respondido pelos subgrupos, e essa atividade proporcionou uma visão ainda mais abrangente do caso.

- **Etapa 3 da Fase 4 do PFC5Cs: Desconstrução/Reconstrução do caso: Reflexão sobre a dinâmica individual e em grupo** - Nessa fase foi refletido sobre a presença dos 5Cs na proposta da construção/reconstrução do caso.

Uma vez concluída a etapa 2, no início da etapa 3 foi proposto uma análise das supostas diferenças entre a construção individual e a construção coletiva do caso, tanto em subgrupos quanto no grupo maior, de maneira que todos os sujeitos pudessem refletir sobre a construção, desconstrução/reconstrução progressiva do caso, apontassem a (s) diferença (s) entre a elaboração de uma tarefa com uma visão única e uma construção coletiva em torno dos fatores mais significativos do caso. Ou seja, foi proposta uma reflexão conjunta sobre a expansão da percepção do problema central, variáveis e sugestões de solução, quando reunidas as perspectivas individuais, do subgrupo e do grupo maior. A seguir realizamos mais uma reflexão conjunta sobre o significado de toda a tarefa ter sido Construída com base nos conceitos de Criticidade Coerência e Conscienciosidade, uma vez que as propostas de soluções sugeridas precisavam ser Coerentes com a realidade da escola. Portanto, antes de propô-las, tudo no caso teria que ser visto claramente, ou de maneira Consciente, e analisado Criticamente, se se pretendia propor soluções Coerentes com as necessidades expostas no caso, portanto, sempre com base nos conceitos dos 5Cs.

- ✓ **Fase 5 do PFC5Cs: Identificação de elementos teóricos para embasamento das possíveis soluções** - Essa fase também é orientada por um pressuposto da TFC: a “travessia de paisagens conceituais”, exposto mais detalhadamente no Capítulo 2 desse trabalho, Subitem 2.1.1, (p. 57). A busca para a solução dos problemas, portanto, deu-se através da travessia conceitual, de modo que o caso pôde ser visto através de diversos ângulos conceituais (Spiro e Colaboradores,

1988), ou seja, entrelaçando os diversos conceitos que podiam auxiliar na busca da solução para os problemas. Nesse sentido, após reflexão do grupo maior e a identificação e definição do problema central em Colaboração, propôs-se que todo o grupo buscasse os elementos teóricos de áreas do conhecimento que pudessem apoiar as soluções para os problemas detectados. Essa fase também está centrada na proposta da TFC que pretende desenvolver a capacidade do sujeito reestruturar o conhecimento preconcebido diante dos novos problemas (Spiro & Colaboradores, 1988) com o propósito de resolver o problema Coerente com a necessidade requerida. A utilização dos conceitos em situações complexas, de acordo com os estudos de Spiro (1988), possibilita a transferência dos conhecimentos adquiridos para novas situações de maneiras diferenciadas, se houver sistematização para tal, conforme discorremos no capítulo dois desse trabalho (subitem 2.1.1., p. 56). Entretanto, ressaltamos que todas as decisões também serão tomadas com base nos conceitos dos 5Cs.

- ✓ **Fase 6 do PFC5Cs: Construção do Mapa Conceitual - Operacionalização do caso e os minicasos sustentada pela TFC** - Também esta fase do PFC5Cs é guiada por um dos pressupostos da TFC, o cruzamento das paisagens conceituais, que é feito, originalmente, em hipertextos de plataforma *online*. No entanto, inovamos na medida em que optamos por fazer uma adaptação para realizar o cruzamento dos casos, mini-casos e conceitos presencialmente, através do Mapa Conceitual (MC), sendo esse o nosso principal desafio. Conforme também discorremos no Capítulo 2 desse trabalho (subitem 2.1.1., p. 56), o MC também já vem sendo utilizado como organizador para hipertextos e promove a aprendizagem Colaborativa (Nunes & Costa, 2005). Essa abertura nos fez pensar em usar essa ferramenta como suporte do PFC5Cs organizado presencialmente, como sistematização dos casos de nossa IA. Desse modo, todos os mapas da ação foram construídos presencialmente, em colaboração, cruzando o problema central do caso, discutindo os mini-casos surgidos no decorrer da desconstrução do caso e os conceitos das áreas do conhecimento condizentes com os casos e minicasos. Os MCs serão mostrados no decorrer da apresentação e análise dos dados nos capítulos 5, 6, a seguir.

✓ **Fase 7 do PFC5Cs: Traçar plano de ação para resolução do problema** - Essa fase se concentra especificamente nos pressupostos teóricos de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) e na TCF (Freire, 1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a), no sentido de considerar as partes e o todo, de problematizar a realidade complexa e incerta, na busca de soluções para os problemas do caso analisado fundamentado nos 5Cs. É o momento de concentrar o olhar e a escuta em todos os ângulos da situação, sem mascarar o contexto real, considerando a vulnerabilidade da situação e o que pode ser feito para modificá-la de maneira Crítica e Consciente, em busca de soluções Coerentes com cada situação específica. As soluções propostas para resolução do problema, portanto, somente serão adequadas se forem condizentes com o problema específico e o seu contexto, sob pena de banalizar todo o processo de desenvolvimento dos 5Cs. E assim foi feito em nossa IA.

❖ **FASE 2 da Investigação-Ação: Elaboração da Ação Formativa com base no PFC5Cs**

➤ **Ação Formativa elaborada na modalidade de Oficinas**

Nossa ação formativa foi realizada na modalidade de Oficina (OF), que é uma ferramenta ou estrutura metodológica de trabalho pedagógico com princípios interativos, que estimulam reflexão e promovem a “Construção Coletiva de conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências” (Candau, 1999, p. 11). Segundo a autora, as atividades de uma OF pedagógica oferecem a oportunidade de realizar experimentos em grupo para analisar fatos específicos que os vinculam e conectar a análise da realidade a uma teoria que lhe convém, que são considerados elementos essenciais na dinâmica de uma OF. Também Ander-Egg percebe a OF pedagógica como uma estrutura metodológica que fomenta reflexão de modo a superar o abismo que pode persistir “entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida” (como referido em Omiste, López & Ramírez, 2000, p.178). Assim, a discussão sobre um tópico discutido em uma OF sempre ocorre coletivamente, a partir de uma realidade concreta, com o objetivo de transformá-la, com o suporte de elementos teóricos.

Desse modo, sendo o PFC5Cs um programa de FC destinado a estimular a reflexão sobre a realidade concreta em Colaboração, em busca de transformar essa realidade de modo Crítico e Consciente apoiado em elementos teóricos e promover a Construção de conhecimento Coerente com a necessidade de cada contexto escolar, justifica-se que a ação formativa seja realizada em modalidade de OF. Partindo desse pressuposto, construímos a ação de nossa IA em formato de OF.

➤ **A Organização das Oficinas (OFs)**

Nosso projeto inicial propunha um conjunto de Oficinas (OFs) presenciais e virtuais, através da plataforma Moodle. No entanto, por questões operacionais, não foi possível utilizar a referida plataforma para realização das OFs virtuais, em nenhum contexto de nossa investigação, conforme detalharemos nos capítulos 5, 6, e 7, a seguir. Diante dessa impossibilidade, todas as OFs da IA foram realizadas presencialmente, sendo que, em cada país onde foi realizada nossa ação formativa, tivemos números diferenciados de OFs, que foram submetidas ao tempo determinado por cada instituição. Também o tempo dedicado às OFs foi delimitado por cada escola, respeitando o momento funcional de cada uma e de acordo com a necessidade demonstrada no decorrer da ação, conforme detalharemos mais à frente, nos capítulos que se referem ao contexto de cada formação. Apesar de os números de OFs serem diferenciados, respeitando cada contexto e sua disponibilidade, a base das OFs foi a mesma, aportada no objetivo de definir atividades pedagógicas com base nos princípios do PFC5Cs, conforme discorreremos a seguir.

➤ **Plano de Ação e Itinerário das Oficinas**

Todas as OFs de nossa IA foram norteadas por um Plano de Ação (PA) elaborado de acordo com o protótipo exposto no Quadro 6. O primeiro plano de cada ação foi elaborado previamente de modo a explanar sobre nossa pesquisa e a proposta do PFC5Cs, conforme pode-se ver nos Anexos 6, 36 e 49. A partir daí, todos os demais planos tiveram a mesma base, mas a abordagem adotada em cada uma foi flexível, se adequaram às necessidades das OFs de cada contexto, assegurando a reflexão e aprofundamento sobre os elementos discutidos sempre que necessário, como determina os princípios da Investigação Ação e do PFC5Cs.

Quadro 6 - Protótipo do Plano de Ação das Oficinas

Oficina nº Tema:		Data:	Hora:	Duração:	
Objetivos Geral: Específicos:					
Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
Nº etapa	Apresentação do conteúdo/	Tipo da estratégia	Tipo da atividade	Tipo de recurso a ser utilizado	Tempo para cada atividade

Desse modo, todos os Planos de Ação (PAs) foram planejados com base no protótipo apresentado no Quadro 9. Entretanto, cada um foi constituído de seus próprios objetivos, tanto geral quanto os específicos, que determinaram os demais requisitos, de acordo com a necessidade requerida por cada Oficina (OF). Em todas as OFs ocorreram reflexão teórico-prática e foram aplicados os instrumentos de coleta de dados, conforme mostra o Itinerário Pedagógico no Quadro 7.

Quadro 7 - Protótipo do Itinerário das Oficinas

Tema:	Oficina:	Data:	Horário:
	Objetivo Geral: Objetivos específicos:		
	Etapa 1: Estratégia: Atividade: Recursos utilizados:		
	Etapa 2: Reflexão teórica prática Estratégia: Atividade: Recursos utilizados:		
Etapa 3: Instrumento de coleta de dados Ficha Sumário Ficha Análise SWOT			

O Quadro 7 mostra o planejamento das OFs, de modo que todas tiveram o mesmo itinerário, mudando o conteúdo de acordo com a demanda de cada uma, assim como a quantidade de

etapas. Entretanto, em todas as OFs a última etapa foi dedicada ao preenchimento dos instrumentos de coleta de dados.

A segunda fase do estudo, portanto, foi composta pela elaboração do percurso formativo e, posteriormente, iniciamos a fase de Implementação da ação e recolha de dados, conforme discorreremos a seguir.

❖ FASE 3 da Investigação-Ação: Implementação da Ação e Recolha de Dados

A fase três da nossa IA comporta a implementação da ação com base no PFC5Cs e a recolha dos dados. Os dados da pesquisa foram gerados na última etapa de cada OF, os quais discorreremos de maneira mais detalhada a partir do item 4.4. deste capítulo, assim como no decorrer dos três capítulos posteriores.

No que refere à implementação da ação, após a construção dos princípios norteadores do PFC5Cs, das etapas a percorrer com base no referencial teórico e demais elementos que o compõem, expostos nas Figuras VIII e IX, construirmos os objetivos do PFC5Cs e delinear o Plano de Ação e o itinerário das OFs, iniciamos o contato com os locais possíveis para realização da IA através de uma proposta resumida do Programa de Formação Continuada, apresentada no Anexo 1.

Esclarecemos que a percepção inicial para definir a escola como local de formação, assim como o CP/DT como formador em contexto em nossa pesquisa, também se deu em razão da escuta de professores em nosso contexto de trabalho, enquanto Coordenadora Pedagógica, no Brasil, e em diálogos com professores, gestores, diretores pedagógicos e Diretores de Turma⁷¹ portugueses e cabo-verdianos, no âmbito da Universidade de Coimbra. No Brasil, nos foi dado conhecimento em ocasiões diversificadas que a FCP necessitava de formadores que conhecessem a realidade da escola. O lugar de fala dos professores, não se limitou ao formador e ao local da formação, foi extensivo aos conteúdos propostos nas ações formativas, que somente colocam o foco na aquisição de conteúdos, muitas vezes fora da realidade das escolas. Também as informações adquiridas informalmente sobre a FC nos contextos de Cabo Verde e Portugal se assemelham às do Brasil. Nos foi informado que muitos professores dos referidos países também demonstravam inquietações intensas em

⁷¹ Ressalvamos que o Diretor de Turma é um professor que exerce essa função que se assemelha à função de Coordenador Pedagógico no Brasil. Por essa razão os incluímos como sujeitos de nossa pesquisa, que foi de grande valia, por levarem para a formação um experiência em duplicidade: de professor e de Diretor de turma.

relação aos conteúdos e à forma das ações de FCP nos referidos países. Portanto, as explicações informais dos professores dos três países sobre a política de FCP é que as ações seguem abundantemente teóricas, corroborando com o referencial teórico exposto no decorrer do Capítulo 2 desse trabalho. Segundo os relatos, mesmo quando se trata de um tema proposto pelos professores ou pelas escolas, o conteúdo teórico apresentado não contribui efetivamente com os professores na resolução dos problemas que vivenciavam no dia-adia da escola.

Nesse entremeio, começamos a pensar na possibilidade de tentar validar o PFC5Cs nos três países lusófonos, Brasil, Cabo Verde e Portugal, a partir de contatos os quais discutiremos detalhadamente nos capítulos 5, 6 e 7, a seguir. De fato, conseguimos formalizar o campo de nossa pesquisa em três escolas dos três países, sendo uma escola em cada país, que se tornaram contexto de nossa pesquisa, conforme mostra a Figura X.

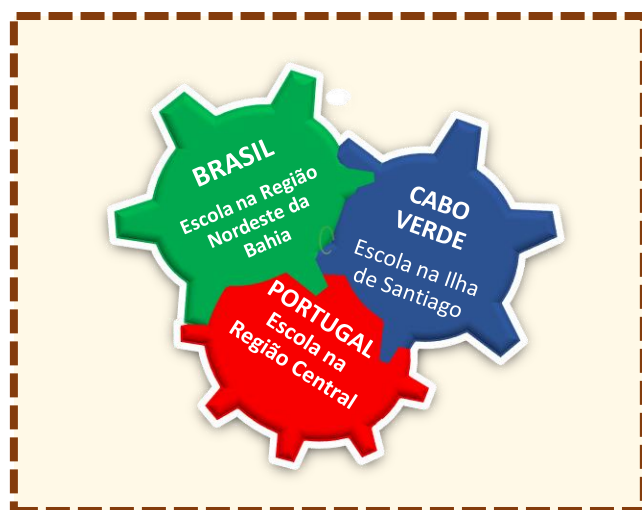


Figura X - Cenário da Investigação

Os três países que deram lugar à nossa pesquisa, expostos na Figura X, para nós, têm uma importância singular, dadas as relações atuais entre os mesmos e as relações que se pretendem promover e desenvolver nos domínios formativo e educativo. Deste ponto de vista, foi de extrema relevância buscar a validação do PFC5Cs em três países de expressão portuguesa, de contextos tão ricos e diversificados. Cada contexto, que constituiu o estudo de três casos em nossa IA, nos forneceu grande concentração de dados através dos instrumentos de recolha de dados, descritas a seguir.

4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Nesse trabalho, onde almejamos conhecer o significado que os sujeitos pesquisados iriam atribuir ao PFC5Cs, foi utilizada mais de uma técnica de instrumentos de coletas de dados, em função da pesquisa ter sido realizada apoiada nos pressupostos da IA e organizada em modalidade de oficinas. O conteúdo das oficinas foi trabalhado minuciosamente e norteado por atividades como:

- Escrita de Incidente Crítico;
- Construção do caso, coletivamente, com base nos ICs;
- Desconstrução e reconstrução dos casos operacionalizados pela TFC;
- Debates;
- Busca de solução para os problemas emergidos do caso.

Devido à densidade das OFs, ao número e tipo de informações obtidas e expressadas pelos sujeitos da investigação, consideramos o uso de mais de uma técnica de recolha de dados para obter informações mais detalhadas e aprofundadas, com direcionamentos diversificados sobre a percepção e sentimento de cada sujeito envolvido na pesquisa, em torno do PFC5Cs.

As técnicas que selecionamos para a coleta de dados durante nossa IA foram a Ficha de Análise SWOT, Ficha Sumário e Diário de Bordo, apoiados em Amado, que defende que os “documentos escritos, posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo, são instrumentos de grande valor heurístico e muito utilizados na investigação” (2009, p. 219). Esse autor indica que os documentos escritos, “as composições (ou documentação semelhante) sobre um determinado tema, ou que diga respeito à vida e sentimentos pessoais de possíveis inquiridos” (Amado, 2009, p. 219), podem ser de grande valia no contexto da pesquisa qualitativa.

Como “composições” entende-se qualquer documento que “sugere a partir de sua própria experiência de análise um sistema de categorias e de indicadores que se pode considerar um modelo para análise desse tipo de material” (Amado, 2009, p. 219). Desse modo, com base no argumento de Amado (2009), entendemos que as técnicas de análise SWOT e Ficha Sumário podem ser consideradas “composições”, uma vez que os sujeitos da pesquisa escreveram nas fichas das referidas técnicas pequenos textos ou frases ligadas ao tema, que ofereceram ampla condição de gerar categorias, subcategorias e indicadores no

momento da análise de dados, conforme descreveremos de forma mais aprofundada e apropriada, nos próximos Capítulos 5, 6 e 7.

A resolução em associar as referidas técnicas também foi relacionada ao fato de que, em investigações qualitativas é necessário atentar para a necessidade de aprimorar “procedimentos que permitem aproximações cada vez mais fidedignas com relação dos fenômenos estudados” (Gomes, 2005, p. 276). Nesse sentido, entendemos que as técnicas escolhidas por nós permitiram que fossem reveladas peculiaridades dos sentimentos dos sujeitos da investigação e percepções mais ampliadas sobre o objeto investigado, o PFC5Cs, ao que se pressupõe ser de grande valia na investigação pela liberdade de expressão que impõem. Conforme considera Amado (2009), a triangulação dos dados decorrentes de opções variadas de recolha dos dados oferece condição não somente de realizar a comparação entre a informação oral advinda dos debates, bem como da observação de comportamentos e percepções dos atores da pesquisa integrado aos atos no contexto, conforme ocorreu em nossa IA, como pode-se verificar nos próximos capítulos.

A seguir, discorreremos sobre as técnicas escolhidas para recolha de dados: Análise SWOT e Sumário.

❖ **Análise SWOT**

O termo SWOT é uma sigla em inglês cuja tradução para português é Forças (Strengths), Fraquezas (Weakness), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). A autoria da técnica é creditada a Kenneth Andrews e Roland Christense, professores da Harvard Business Schoole, idealizada por volta dos anos 60, na área de administração (Savioli, 2012). De acordo com Fagundes (2011), o termo SWOT é utilizado como “sistematizador” e é uma técnica passível de análise por ser descritivo e permitir que os sujeitos da IA elaborem um tipo de composição escrita. Mesmo que não muito longas, segundo esse autor, a escrita nas fichas de Análise SWOT são bastante incisivas, por que respondem a questões diretas sobre os pontos que consideraram fortes ou fracos na ação, o que consideraram como ameaças internas provocadas pela proposta em estudo e as oportunidades, oferecendo subsídios importantes para a categorização e indicadores dos dados, assim como para a reorganização da ação em curso. Desse modo, a análise SWOT objetiva sistematizar o que está sendo observado, de maneira que os sujeitos apontem os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças em uma determinada ação.

Ressaltamos que Bogdan e Biklen (2013) afirmam que é relevante para a pesquisa qualitativa utilizar técnicas de recolha de dados que permitam que uma diversidade de pessoas discorra sobre um mesmo tema, de modo a oferecer uma concentração relevante de dados acerca de um determinado foco de estudo. Assim, as características da Análise SWOT são favoráveis à recolha de dados de nossa pesquisa.

Diante do exposto, utilizamos a técnica da Análise SWOT em nossa IA com dois objetivos: permitir que os participantes da pesquisa identificassem os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças contidos na Proposta do PFC5Cs no decorrer de cada OF, fornecendo dados que validam ou não o referido programa; Utilizar os dados obtidos nas Ficha da Análise SWOT como fonte estruturante das OFs seguintes. Desse modo, a técnica da Análise SWOT teve duas finalidades em nossa IA: permitiu um tipo de análise feita em situações e temas específicos dando vasão à estruturação da OF seguinte, promovendo flexibilidade necessária e pontos específicos de reflexão no decorrer da ação, conforme requer os pressupostos da IA, e como instrumento de recolha de dados da pesquisa.

Desse modo, todas as OFs, a partir da segunda, tiveram os pontos fracos como discussão preliminar, refletindo se alguns dos pontos fracos apontados seriam mesmo pontos fracos ou dificuldades em conviver com o novo, com o diferente, por exemplo, provocando reflexão no coletivo e individualmente. Essa foi uma estratégia considerada por nós, de grande valia, em virtude de estimular as reflexões a partir de dados reais advindos do grupo. No entanto, somente nos foi possível realizar a referida estratégia nos contextos de Cabo Verde e Brasil. Em Portugal, as análises SWOTs foram preenchidas fora do contexto das OFs e entregues posteriormente, a pedido dos participantes da pesquisa. Essa decisão se deu a pedido dos participantes da pesquisa, por ser também a ficha de Análise SWOT o instrumento de avaliação da ação formativa, que foi acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Continuada (CCPFC) e requereu avaliação formal. Os participantes da ação argumentaram que precisavam de um tempo maior para elaborar a Ficha de análise SWOT com vistas à avaliação individual obrigatória, o que, para nós, enfraqueceu as discussões com base na realidade dos casos, assim como dificultou a estruturação das OFs seguintes, sendo esse um dos constrangimentos da ação em Portugal, conforme detalharemos no Capítulo 6 mais a frente. Essa particularidade não indica, porém, que as fichas de Análise SWOT do contexto de Portugal não foram ricas em conteúdo para análise os dados em relação à ação. Somente limitou o nível de reflexão no decorrer das OFs.

- **Preparação e Preenchimento da Ficha Análise SWOT**

A ficha de análise SWOT foi utilizada em nossa IA com fins de coleta de dados em todas as OFs. Os preenchimentos foram realizados em subgrupos ao final de cada OF, após a discussão coletiva e da reflexão teórica prática, exceto na ação de Portugal, a pedido dos participantes da investigação, conforme discorremos anteriormente e nos aprofundaremos no decorrer do capítulo 6. O tempo estimado para o preenchimento das fichas Análise SWOT nos demais contextos foi de aproximadamente quinze minutos, entretanto, quando necessário, o tempo foi estendido. Conforme enfatizamos anteriormente, a matriz SWOT possibilita a categorização de uma determinada situação ou tema em pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças (Fagundes, 2011; Savioli, 2012), permitindo, com isso, a análise do cenário de uma ação. As Fichas da Análise SWOT tiveram um modelo único para todos os contextos, conforme exposto no Anexo 14.

❖ **A Ficha Sumário**

Em um artigo intitulado “Notas sobre o valor formativo do sumário na aula”, António Ricardo Mira e Lino Moreira da Silva (2007), suscitam reflexões acerca do sumário e chamam a atenção sobre os contributos e potencialidades dessa técnica para a FCP. Os autores mencionados indicam que umas das principais finalidades do sumário⁷² é a possibilidade de o sujeito sintetizar/resumir as informações e conhecimentos acerca de um tema proposto, o que permite a liberdade de expressão na escrita mesmo que a ação contenha objetivos específicos em torno de algum tema preciso e focalize alguns aspectos singulares.

Desse modo, a escrita de um sumário sobre uma determinada ação se configura como uma composição escrita de um texto sobre um tema específico. Segundo Bogdan e Biklen (2013) realizar recolha de dados com esse tipo de composição escrita oportuniza ao investigador limitar o foco da escrita dos componentes da pesquisa, ao mesmo tempo em que

⁷² Nosso primeiro contato com a Ficha Sumário foi nas aulas da Disciplina de Concepções e Práticas Reflexivas em Educação, ministrada pela Professora Doutora Teresa Pessoa (2012), com fins de reflexão acerca das aulas e posterior elaboração de um portfólio que seria utilizado com fins avaliativos no curso de Mestrado em Educação na FPCEUC. Essa foi a base norteadora para a elaboração da Ficha Sumário dessa pesquisa.

potencializa as informações sobre a questão proposta. Nesse sentido, a Ficha Sumário se traduz como um coletor de dados significativo, uma vez que somente é possível escrever na Ficha Sumário informações sobre o tema solicitado. Em nossa investigação, a pluralidade de informações contidas na Ficha Sumário sobre cada OF foi de grande valia para a análise de conteúdo, conforme pode ser verificado nos capítulos que se seguem.

- **Preparação e preenchimento da Ficha Sumário**

A Ficha Sumário é constituída em duas partes, conforme exposto no Anexo 13:

Parte I - Breve apresentação dos conteúdos: a escrita é feita em tópicos sobre as abordagens expostas no decorrer de cada OF.

Parte II – Nessa parte da Ficha Sumário solicita-se que a escrita seja mais detalhada sobre todo o conteúdo que envolve a ação. A proposta é que a escrita no sumário seja livre deixando os pesquisados absolutamente à vontade quanto ao conteúdo da escrita, limitada apenas às questões propostas na ação.

A Ficha Sumário em nossa IA foi utilizada com o objetivo de coletar dados de todas as OFs. Na parte 1 os participantes da IA escreveram em tópicos as abordagens feitas no decorrer de cada Oficina. Na parte II a escrita foi mais densa e levou em conta os momentos mais significativos da OF. Por exemplo, de que maneira esses momentos exerceram influência positiva ou negativa em cada participante, se houve congruência entre elementos teóricos e tarefas propostas, dentre outras abordagens, sempre à escolha do componente da investigação, mas sempre deliberando sobre o tema da OF. Foram preenchidas ao final de cada encontro, após a discussão dos conteúdos das OFs e da reflexão teórica e prática. Nos contextos do Brasil e Cabo Verde as Fichas Sumário foram preenchidas ao final de cada OF e o tempo estimado para o preenchimento foi de quinze minutos para cada OF, também sendo flexível com o tempo, de acordo com a solicitação demandada pelos componentes da investigação. Exceto nas OFs de Portugal que, por solicitação dos participantes da IA, conforme explicitaremos no Capítulo 6, mais a frente, as Fichas Sumários foram escritas fora do contexto das OFs e entregues na OF seguinte.

Todas as fichas de Análise SWOT e Ficha Sumário foram preenchidas em subgrupos, entretanto, contendo as ideias individuais, tanto no Brasil quanto em Cabo Verde. Em Portugal, por questão de a ação formativa ter sido acreditada no CCPFC a Ficha Sumário

passou a ser também objeto de avaliação individual dos participantes, conforme aprofundaremos no Capítulo 6 desse trabalho.

A seguir discorreremos sobre o processo de tratamento dos dados adquiridos no decorrer da IA através da Ficha Análise SWOT e Ficha Sumário.

4.4. Processo de Análise dos Dados: Técnica de Análise de Conteúdo

A análise dos dados de um estudo científico é um pré-requisito necessário para qualquer estudo, independentemente do método quantitativo, qualitativo ou misto. Segundo Amado (2009), apenas coletar dados não é suficiente. É importante entender como analisar e interpretar os dados adquiridos. Diante do exposto, entendemos que a coleta e análise de dados são interdependentes em todas as pesquisas acadêmicas.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Amado (2009), Bardin (1977), Bogdan e Biklen (2013), Chizzotti (2011), Minayo (2010), o processo inicial da análise dos dados coletados em cada estudo é semelhante, uma vez que nesse primeiro momento buscamos organizar os dados que foram mais significativos para a pesquisa. Entretanto, segundo os autores, as técnicas utilizadas após esse primeiro momento passam a ser diferenciadas. Em uma investigação qualitativa, fundamentalmente, deve-se levar em consideração que a coleta de dados tem o objetivo de entender e não quantificar fenômenos, como é o caso da abordagem quantitativa. Com efeito, Amado (2009) lembra que a recolha dos dados na pesquisa qualitativa é feita através de entrevistas individuais ou em grupo, técnica de incidentes críticos, narrativas, questionário aberto, composições, dentre outras, que são isentos de codificação por meio de sistema numérico.

O processo de análise dos dados da investigação qualitativa decorre dependendo do tipo de instrumento utilizado no decorrer do estudo. Entretanto, para Bogdan e Biklen (2013), independentemente dos instrumentos utilizados na coleta, a análise sistemática dos dados, inicialmente, deve ser organizada subdividindo os dados em unidades manipuláveis, por meio de padrões que representem apenas os aspectos relevantes que devem ser retidos e compartilhados com os outros. Portanto, os dados qualitativos também envolvem algumas etapas com procedimentos específicos, de modo que os dados coletados se tornem significativos. Amado (2009) também atenta que qualquer técnica utilizada para análise dos dados de uma pesquisa qualitativa deve ser representada por métodos de interpretação, uma vez que envolvem o uso de escritas e observações.

Desse modo, assumimos que a análise dos dados coletados em um estudo requer uma estrutura que nos permita responder às questões levantadas na pesquisa. Em vista disso, nosso processo de análise e interpretação dos dados foi realizado com base na nossa revisão da literatura, nos nossos objetivos, questionamentos, na metodologia que guiou nossa investigação e nos instrumentos de coleta de dados utilizados por nós no decorrer da IA, conforme descritos anteriormente, nesse capítulo. Semelhante ao que mencionamos nos argumentos das escolhas epistemológicas e metodológicas nos subitens 4.1, 4.1.1 e 4.1.2 desse capítulo, nossa análise dos dados da pesquisa prosseguiu com critérios qualitativos com base na análise indutiva de natureza da interpretação crítica, de maneira a categorizar, classificar e vincular os dados entre si, para aprimorar os conceitos abstratos neles contidos.

Como base nos argumentos acima e conforme nossa justificativa na escolha epistemológica e metodológica para nos guiar em nossa pesquisa, nossa análise de dados foi fundamentada nos mecanismos e técnicas da análise de conteúdo que nos possibilitou articular uma estrutura teórica transparente do nosso campo de estudo. Nosso interesse foi de construir conhecimento em torno do nosso objeto de estudo, envolvendo tanto as diversas perspectivas dos participantes das pesquisas dos três países onde ocorreram nossa IA, como das perspectivas da base teórica as quais fizeram parte de nosso estado de arte. Desse modo, buscamos expor a complexidade e a incerteza intrínsecos no universo da educação atual, e a relevância de olhar para essa nova realidade com um olhar Crítico, Consciente e Coerente, conforme discutem Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011).

De acordo com Berelson (1952), um dos criadores da análise de conteúdo, essa é uma técnica direcionada para a “pesquisa documental que procura “arrumar” num conjunto de categorias o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicação” (Berelson, 1952, como referido em Amado, 2009, p. 236), de modo objetivo e sistematizado. Em linha de pensamento semelhante Bardin (1977) entende que a análise de conteúdo é designada por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

Para Amado (2009), um dos aspectos mais relevantes da análise de conteúdo é que, para além de uma apresentação rigorosa e objetiva do conteúdo manifesto nas mensagens

escritas no decorrer da recolha dos dados, “permite um progresso frutífero, sistemático, verificável e, em certa medida, reproduzível, às custas de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referências teóricas do pesquisador através de zonas menos óbvias que representam o "contexto" designado ou "condições de produção" (Amado, 2009, p. 238). Nossa escolha por usar essa técnica se baseia nesse aspecto que, para Amado (2009), além de determinar o rigor e a objetividade expressos no conteúdo da mensagem, enquanto técnica, a análise de conteúdo deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade, validade e discriminação (p. 238).

A técnica de análise de conteúdo inicia com a análise prévia dos documentos que se constitui como *corpus* documental, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). A pré-análise, portanto, é constituída do momento da leitura densa, sucessiva e rigorosa de todo material (Amado, 2009), ou seja, é o momento da seleção dos documentos que estarão sujeitos à análise, que serão a base para “a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95), que segundo a autora é constituído das seguintes regras:

Regra da exaustividade: impõe a busca de todo material passível de ser utilizado, ou seja, é pertinente que todos os elementos recolhidos sejam considerados e que não sejam descartados “por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (Bardin, 1977, p. 97).

Regra da representatividade: pressupõe a escolha do material que melhor reflete o conteúdo coletado. Mas apesar de a análise poder ser analisada em uma mostra, essa mostra somente terá rigor se a amostra for parte representativa do universo do conteúdo inicial. Há de se considerar, de acordo com Bardin que “um universo heterogéneo requer a amostra maior do que um universo homogéneo” (1977, p. 97).

Regra de homogeneidade: Todos os dados devem estar relacionados ao mesmo tópico e ser coletados usando a mesma técnica, propósitos e pessoas (Bardin, 1977).

Regra de Pertinência: a adequação dos dados deve estar vinculada com os objetivos da pesquisa (Bardin, 1977).

Uma vez consideradas essas regras da pré-análise dos dados, o segundo passo da análise de conteúdo é o início do processo de categorização que, para Amado (2009) é o “primeiro grande objectivo da análise de conteúdo: organizar os conteúdos de um conjunto de

mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise (p. 244). Desse modo, o processo de categorização dos dados perpassa por cinco etapas, expostas no Quadro 11.

Quadro 8 - Fases da Categorização dos Dados

RECORTE	FASE	ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
VERTICAL	1	Fragmentação dos textos de acordo com a unidade de sentido	Ordenação dos fragmentos dos textos por grupos e ideias comuns, em parágrafos, atribuindo um número romano a cada grupo de cada ação.
	2	Recorte das unidades de registro diferencial vertical e codificação	Os parágrafos foram classificados de acordo com a ordem numérica da fase 1, e foi universalizado os títulos dos grupos.
HORIZONTAL	3	A. Reagrupamento horizontal Enquadramento dos grupos de acordo com títulos universais B. Codificações da fase anterior ou Rotulação dos grupos.	Elaboração de um mapa conceitual 1º ensaio de construção de sistema de categorias.
	4	Os parágrafos classificados de acordo com a ordem numérica da fase 1	Universalização dos títulos dos grupos.
	5	Elaboração da Matriz de Análise	Matriz composta em espiral, de maneira interdependente Considerado o teor significativo de cada frase, de cada palavra, gerou-se cada fase: Unidade de registro, indicadores, Subcategoria, Categoria ⁷³ .

Fonte: Amado (2009), Bardin (1977).

O processo de categorização exposto no Quadro 11, conforme se pode ver, se dá através de procedimentos organizados em etapas. Essas etapas devem ser realizadas com todo o rigor, uma vez que serão a base da construção da Matriz de Categorização, o componente que irá conferir visibilidade e confirmar todo o processo da análise de conteúdo na última fase da análise, que se refere à proposição de inferência e à interpretação dos dados com base nos objetivos da pesquisa.

⁷³ **Unidade de registro** - As unidades de registro foram são as fragmentações dos textos categorizadas na fase 1.

Indicadores - São retirados de expressões ou preposições das unidades de registro que sintetizaram as características das unidades de registros.

Subcategorias - São originadas dos indicadores. Especifica os sentidos das categorias.

Categorias - São definidas pela caracterização das subcategorias (Amado, 2009).

Com base no que foi descrito até aqui e considerando os argumentos de Amado (2009) e Bardin (1977), o primeiro passo de nossa análise de conteúdo foi a organização do corpus documental. Iniciamos essa etapa com a leitura de todas as fichas de análise SWOT e Fichas Sumários escritas no decorrer de nossa IA, referente a cada OF de todos os três contextos da nossa pesquisa, Brasil, Cabo Verde e Portugal. Essa fase da leitura, intitulada por Bardin de “leitura flutuante” (1977, p. 96), nos aproximou dos dados de modo a conhecê-los com mais profundidade e particularidade, conforme preconiza essa autora. Realizamos a primeira leitura de modo exaustivo, concentrado e cuidadoso como demanda a primeira leitura dos dados a serem analisados para, posteriormente, seguirmos para a segunda etapa da codificação e categorização dos dados.

No momento da codificação e categorização de nossos dados organizamos o procedimento proposto por Amado (2009) e Bardin (1977), sintetizadas no Quadro 11. As Fichas de Análise SWOT e Fichas Sumário escritas no decorrer de nossa IA, nos três contextos onde foram realizadas nossa ação, nos forneceu dados robustos de modo a ser possível agrupá-los em categorias com base nos fundamentos da análise de conteúdo. Em ambas as ferramentas de coleta de dados identificamos a produção de mensagens abundantes e significativas, cujo teor semelhante das respostas dos participantes das ações formativas acerca do tema abordado em cada OF, nos permitiu codificação e categorização dos dados a partir de inferências, expostas na Matriz de Categorização da Ficha Sumário e Análise SWOT de todas as OFs (Anexos de 23 a 34, de 39 a 46 e de 62 a 73).

Cada uma das fases realizadas foi cuidadosamente elaborada, de maneira que lemos por inúmeras vezes os documentos que deram origem à categorização para, posteriormente, iniciar “o recorte e diferencial vertical, documento a documento; reagrupamento e comparação horizontal” (Amado, 2009, p. 49). Desse modo, as categorias foram criadas após a definição cuidadosa das subcategorias, a partir dos indicadores retirados das Unidades de Registro (URs). Todas as Matrizes de Categorização (MTC) onde constam as categorias, subcategorias, indicadores e unidade de registro de cada uma das técnicas de instrumento de coleta de dados utilizados nas sessões do plano de ação, a Ficha Sumário (FS) e a Ficha Análise SWOT (FAS), estão expostas nos Anexos de 23 a 34, de 39 a 46 e de 62 a 73. Assim, os dados que constam nas MTCs foram base para a análise interpretativa exposta nos Capítulos 5, 6 e 7 desse trabalho. Nesse sentido, foi levado em conta, minuciosamente, as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência a que se referem

Amado (2009) e Bardin (1977), com fins de atribuir a validade interna ao princípio designado e a análise efetuada.

4.5. Credibilidade da Investigação

É o dever de todo investigador manifestar a validade e credibilidade no momento da conclusão de uma investigação científica. Segundo Amado (2009) é indispensável “falar de credibilidade descritiva (não distorcer os fatos), interpretativa (não distorcer as interpretações dos documentos em análise) e teórica (a teoria a construir deve ser coerente com os níveis anteriores)” (p. 260).

A credibilidade do nível descritivo de nossa pesquisa, para nós, foi imposta tanto no decorrer das OFs, quanto no momento da categorização dos dados coletados nas Fichas Sumários e Fichas de Análises SWOT. O processo da escrita nos instrumentos de coleta de dados foi feito sem indução de qualquer raciocínio e em nenhum momento interferimos na discussão dos subgrupos que preencheram as fichas de coleta de dados. Somente esclarecemos algumas dúvidas que porventura surgiram sobre a compreensão dos instrumentos de coleta de dados, sem exemplificar ou sugerir qualquer resposta ou exteriorizar nosso pensamento acerca das abordagens das OFs. Tampouco estimulamos respostas em torno da estratégia utilizada ou do PFC5Cs. Ficamos vigilantes para não demonstrar sentimentos, gestos físicos ou verbais que pudessem influenciar de alguma maneira na escrita de qualquer um dos grupos ou componentes da investigação.

A credibilidade do nível interpretativo, acreditamos que foi assegurada no decorrer da categorização e análise dos dados. Ao fazer a categorização de cada instrumento de coleta de dados realizamos o confronto comparativo no momento dos recortes das escritas, consideramos as repetições, expressões e palavras que poderiam definir cada categoria, que foram baseadas na concepção das subcategorias que, por sua vez, foram definidas pelos indicadores que surgiram nas unidades de registro. Cada circunstância da categorização foi efetuada cautelosamente em todos os instrumentos utilizados nas OFs, indiscriminadamente. Todas as abordagens realizadas nos dados obtidos na pesquisa foram tratadas por nós diretamente, sem utilização de programas de análise de dados, com igual acuidade, cautela, zelo e respeito, num processo claro e transparente, conforme poderá ser confrontado na Matriz de Categorização das FS e FAS de todas as OFs dos três contextos da pesquisa (Anexos 24 a 35, 40 a 47 e 63 a 79).

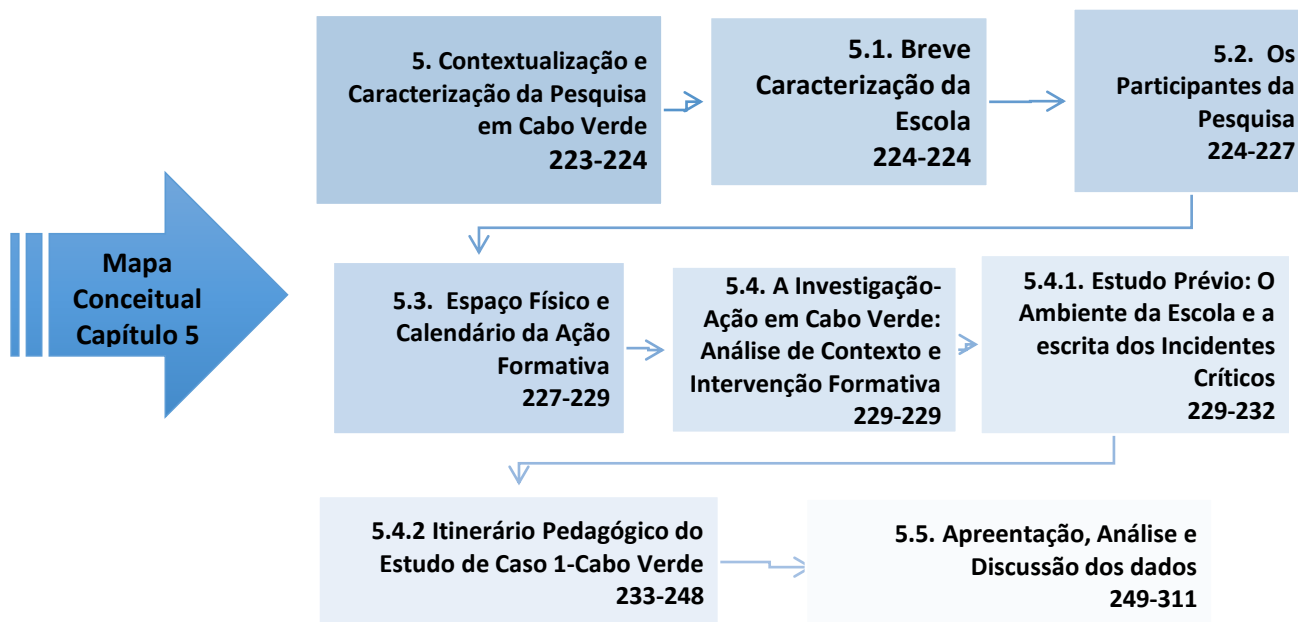
Para evitar possíveis vieses e interpretações errôneas dos dados que analisamos, partilhamos as interpretações com outro acadêmico com experiência e credibilidade no campo acadêmico para garantir a validade dos dados analisados. Concluimos que as análises do pesquisador o qual partilhamos foram convergentes, embora houvesse derivações de pensamento ao longo do processo de análise. Consideramos essas derivações saudáveis para a evolução das interpretações e para a ampliação da confiabilidade do estudo atendemos a proposta de revisar algumas categorias, subcategorias e indicadores, que foram mais uma vez partilhadas com o pesquisador para nova análise, desta vez com um retorno conclusivo, garantindo a confiabilidade do estudo.

Assim, nos asseguramos da credibilidade teórica através da interpretação rigorosa de todos os dados registrados pelos componentes da investigação na escrita das fichas de coleta de dados em cada OF em consonância com nosso estado de arte.

Nos capítulos a seguir, passamos a realizar a análise dos dados de cada contexto investigado. Consideraremos as características próprias de cada contexto, preservando a identidade e cultura de cada local pesquisado. Informaremos detalhadamente acerca dos componentes de cada ação, sobre as potencialidades e constrangimentos em cada contexto, espaço físico onde foram realizadas as ações, calendário das ações, a análise do contexto, o plano de ação de cada oficina detalhadamente, a intervenção formativa e a apresentação, análise e discussão dos dados. Iniciaremos pelo contexto de Cabo Verde, por ter sido o primeiro onde realizamos a IA, seguida de Portugal e do Brasil, respectivamente, também na ordem em que as ações foram sendo liberadas para serem realizadas. Também consideraremos com o mesmo teor de valorização, a revisão de literatura realizada para esse fim, exposta na parte um deste trabalho.

INVESTIGAÇÃO AÇÃO EM CABO VERDE - ESTUDO DE CASO 1

Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de Dados



5. Contextualização e Caracterização do Estudo de Caso 1 - Contexto Cabo Verde

Este capítulo é composto de duas partes. Na primeira parte, informaremos sobre a contextualização e caracterização da pesquisa em Cabo Verde, iniciando pelo esclarecimento de como foi edificada a realização da pesquisa no referido país. A segunda parte trata-se, exclusivamente, da apresentação e análise dos dados.

➤ Origem da Pesquisa em Cabo Verde

A possibilidade de realizar a pesquisa em Cabo Verde nasceu de um contato com uma ex-diretora de uma escola pública da Cidade da Praia, Capital da Ilha de Santiago. Ao conhecer nossa proposta de FC, a ex-diretora considerou de grande valia para a escola ter uma formação fundamentada no PFC5Cs, uma vez que, já na sua época como diretora, ouvia reclamações dos professores em torno das ações formativas generalizadas. Pediu-nos a proposta da formação (Anexo 1) e, ao viajar à Cidade, levou consigo e a entregou, em mãos, à atual diretora, momento em que conversaram sobre a possibilidade da realização da pesquisa naquele local. Após esse primeiro contato interventivo, a diretora solicitou nosso endereço de e-mail e, após alguns esclarecimentos em torno da ação, foi autorizada a realização de nossa pesquisa na escola.

5.1. Breve Caracterização da Escola

A Escola Azul⁷⁴ é uma escola semi-pública⁷⁵ situada no Bairro Terra Branca, uma zona popular da Cidade da Praia, na Ilha de Santiago, Capital de Cabo Verde. Funciona desde setembro de 1999, inicialmente com uma turma de Educação Pré-Escolar e outra do Ensino Básico Integrado, em caráter experimental. Atualmente, atende uma média de 600 alunos distribuídos nos vários níveis do ensino, desde o pré-escolar até o terceiro ciclo do ensino secundário, de diversas camadas sociais e diferentes religiões. As atividades curriculares da

⁷⁴ Escola Azul é o nome fictício que demos à Escola de Cabo Verde a fim de proteger a confidencialidade da pesquisa, conforme acordado entre as partes, no Consentimento para a pesquisa de campo (Anexo 4), assinado por todos os participantes. O nome foi escolhido em função da predominância da cor azul na Bandeira do referido País. Todas as informações aqui expostas nos foram dadas pela Diretora e CP da escola, conforme anotações em nosso Diário de Bordo.

⁷⁵ A escola é considerada semi-pública porque a gestão da escola fica sob a responsabilidade de uma congregação religiosa, sem fins lucrativos e a gestão financeira para funcionamento e manutenção da escola é de responsabilidade do governo cabo-verdiano. O programa educativo e o corpo docente também são de responsabilidade do Ministério da Educação de Cabo Verde.

escola são delimitadas pelo Ministério de Educação de Cabo Verde. No entanto, por ser gerida por religiosos católicos, a escola inclui atividades paralelas com base na visão cristã da congregação que a dirige. O corpo docente é composto por 45 professores, dos quais 25 foram componentes de nossa pesquisa.

5.2. Os participantes do Estudo em Cabo Verde

Nossa ação em Cabo Verde foi composta de 25 participantes por determinação da diretora da escola. Podemos dizer que este foi o nosso primeiro constrangimento da pesquisa, uma vez que havíamos considerado um limite máximo de dez participantes por contexto. Essa limitação foi pensada considerando o conteúdo denso das Oficinas (OFs) da ação, previstas para debates aprofundados, que demandariam tempo, assim como o foi. A diretora, entretanto, ao ter conhecimento da quantidade de componentes previstos em nossa ação, por razões de logística do programa anual oficial da FC da escola, inicialmente, condicionou a realização da pesquisa à participação de um grupo de 15 componentes. Também ajustou nosso público-alvo, que inicialmente seriam apenas Coordenadores Pedagógicos (CPs) e incluiu Diretores de Turmas⁷⁶ (DTs) e alguns professores sem função de DT, por dois motivos apontados os quais consideramos justos:

- **Motivo 1:** Os DTs exercem função semelhantes aos CPs e todos os professores da escola são potenciais Diretores de Turma, uma vez que se troca de DTs de acordo com a necessidade da escola. Portanto, todos os professores eram aptos a receber a formação, segundo a diretora da escola.
- **Motivo 2:** Havia outra ação formativa agendada e, considerando nossa solicitação de pesquisa, a diretora da escola reorganizou a agenda e dividiu os professores em dois grupos, de modo a atender nosso pedido. Assim, nossa ação formativa, apesar de não ser acreditada, fez parte do ciclo anual de formação obrigatório da escola⁷⁷.

Diante disso, aproveitamos a oportunidade para colocar em prática a proposta contida no PFC5Cs de flexibilizar o pensamento e tomamos para nós essa proposição: conforme

⁷⁶ Todos os CPs e DTs em Cabo Verde e Portugal exercem também a função de Professores. No Brasil, os CPs não exercem a função de professor. Apenas atuam como apoio aos professores, pais e alunos.

⁷⁷ Considerando essa formalidade, foram solicitados Certificados de Participação como confirmação da formação e comprovação da presença de, no mínimo, 75% de cada participante, conforme regras das formações acreditadas, com data e número de horas da formação, para posterior comprovação à Secretaria de Educação do Município.

fomos confrontados com a realidade, analisamos que a readequação de nossa proposta inicial poderia ser positiva, sem provocar mudança na essência do estudo. Consideramos o esforço da diretora da escola para nos atender e aceitamos o desafio de realizar a formação com o número de participantes proposto. Após esses primeiros ajustes, a IA foi liberada em definitivo e, junto ao Coordenador Pedagógico Geral (CPG) elaboramos o cronograma da ação. Também adequamos o Plano de Ação (PA) da 1ª Oficina (OF) ao número de professores, reorganizamos as atividades e repensamos a forma de coleta de dados, a maneira de preencher os guiões e a maneira de realizar os debates, conforme explicitaremos no subitem 5.4.2, mais a frente.

Uma vez tomadas as decisões iniciais, o grupo da IA foi constituído por 01 CPG, 02 subcoordenadores, 12 DTs e dez professores de diversas áreas do conhecimento, conforme especificado no Quadro 9.

Quadro 9 - Caracterização dos Componentes da IA de Cabo Verde

Caracterização dos Participantes da Ação		
Subcategoria	Indicadores	Qtd.
Gênero	Feminino	14
	Masculino	11
	Total	25
Idade	Entre 25 e 30	04
	Entre 30 e 45	09
	Acima de 45	12
Áreas de atuação	Mundo Contemporâneo	02
	Português	05
	Inglês	02
	Francês	01
	Educação Visual e Tecnológica	01
	Estudos Científicos	04
	Educação Física	02
	Formação Pessoal e Social (FPS)	01
	Matemática	04
	Introdução de Atividade Econômica (IAE)	03
Séries em que atuam	1º Ciclo do ensino básico	04
	2º Ciclo do ensino básico	09
	1º Ciclo do ensino secundário	05
	2º Ciclo do ensino secundário	07
Funções⁷⁸	Coordenador Geral	01
	Subcoordenadores	02
	Diretores de Turma de Português	04
	Diretores de Turma de Matemática	03
	Diretores de Turma de Estudos Científicos	03
	Diretor de turma de Introdução e Atividade Econômica	01
	Diretor de turma de Mundo Contemporâneo	01
	Professores sem função de DT	10
Tempo de serviço	De 01 a 05 anos	06
	De 06 a 15 anos	08
	De 15 anos acima	11

⁷⁸ O Coordenador Pedagógico, os subcoordenadores e Diretores de Turma atuam também como professores em suas respectivas áreas de formação, portanto, dão aulas regularmente, acumulando as duas funções, conforme informações da diretora da escola. No Brasil, o CP não atua em sala de aula, tem a função de suporte pedagógico, e atendimento a professores, alunos e pais (Vasconcellos, 2004).

Conforme pode-se ver no Quadro 9, a IA de Cabo Verde foi composta de 25 Componentes, com profissionais de idade e gênero diversificados, atuam no primeiro e segundo ciclo do ensino básico e primeiro e segundo ciclo do secundário⁷⁹, e apenas cinco atuam há menos de cinco anos.

Devido ao número alargado de participantes na ação, também a maneira de recolher os dados foi alterado. Inicialmente, a Ficha Análise SWOT (FA) e a Ficha Sumário (FS) seriam preenchidas individualmente. Com o aumento na quantidade dos componentes da IA optamos por dividir os componentes em quatro grupos, os quais denominamos de GC1, GC2, GC3 e GC4⁸⁰, para responderem às Fichas Sumário e Análise SWOT: 03 grupos foram formados por 06 componentes e 01 grupo foi formado por 07. Todos contribuíram igualmente para o preenchimento das duas fichas, conforme foi deliberado. Ressalvamos que essa resolução veio a ser de grande valia para nosso estudo, uma vez que transformou-se em um momento de reflexão coletiva e de tomada de decisões em Colaboração e gerou uma quantidade de dados relevantes, conforme pode-se ver no decorrer da apresentação e análise dos dados, na segunda parte desse capítulo.

5.3. Espaço Físico e Calendário da Investigação-Ação em Cabo Verde

As OFs em Cabo Verde foram realizadas numa sala de Escola Azul, disponibilizada pela diretora para esse fim. A sala foi equipada com todos os dispositivos necessários para realização das OFs. O período disponibilizado pela diretora da escola para realização da IA foi de acordo com o calendário de formação anual obrigatória da mesma. Os dias foram acordados resguardando um dos princípios do PFC5Cs, que se refere a não realizações das OFs em dias continuados, conforme exposto no Capítulo 4 desse trabalho (pp. 196-197), por necessidade de refletir cuidadosamente sobre a demanda da OF seguinte, para buscar as estratégias que comportem essa demanda. No entanto, no decorrer da IA foi necessário reorganizar o calendário, de modo que a última OF foi realizada no mesmo dia da antepenúltima, porém, em turnos opostos, por razões que exporemos a seguir, no subitem

⁷⁹ O Segundo Ciclo do secundário equivale ao Ensino Médio do Brasil, que é composto de alunos entre os 15 e 18 anos incompletos. Portanto, também faz parte do ensino Básico.

⁸⁰ No decorrer da categorização e análise dos dados os grupos da pesquisa são identificados pela denominação de GC1, GC2, GC3 e GC4. A letra “G” se refere a “Grupo”, a letra “C” a “Componentes” e o numeral diferencia e identifica cada grupo, a fim de garantir a confidencialidade do estudo e resguardar a identidade dos participantes, conforme foi garantido no documento intitulado “Consentimento para pesquisa de campo” (Anexo IV), assinado por todos os participantes da pesquisa.

5.4.2., sendo isso considerado por nós como outro constrangimento que surgiu na IA de Cabo Verde, o qual discorreremos mais detalhadamente, posteriormente.

O período disponibilizado pela escola para a formação foi entre os dias 31 de Março e 24 de Abril de 2015, os quais distribuímos de acordo com o cronograma da formação apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Cronograma da Investigação-Ação de Cabo Verde

Cronograma da Investigação - Ação em Cabo Verde								
Análise do contexto	Observação na escola	Entre 31/03 e 15/04/2015	Atividade		Data	Horário		
			1ª Visita - Conversa com a Diretora e apresentação aos professores		31 de março	Turno matutino		
			Observação do Conselho pedagógico			Turno Vespertino		
			2ª Visita		01 de abril	Turno matutino		
			Conversa com seis professores e escrita de IC			Turno Vespertino		
			Assistir às atividades extracurriculares dos alunos e Conversa com aluna que escreveu o IC		13 de abril	Turno Vespertino		
			3ª Visita			Turno Matutino		
			Conversa com o Coordenador Pedagógico e professores			Turno Vespertino		
Ação formativa	Oficinas presenciais	De 07/04 a 24 de abril 2015	Atividades	Período	Oficina	Datas	Horários	Turno
			1	Dia 07	08:30 às 12:30	Turno Matutino		
			2	Dia 09	14:30 às 18:30	Turno Vespertino		
			3	Dia 18	08:30 às 12:30	Turno Matutino		
			4	Dia 20	08:30 às 12:30	Turno Matutino		
			5 e 6	Dia 22	08:30 às 12:30 e 14:30 às 18:30 ⁸¹	Turno Matutino e Turno Vespertino		
			Total: 06	Total: 05	Total: 24hs	-		
			Dia 24 - Encerramento. ⁸²	2hs: Das 14:30 às 16:00	Turno Vespertino			

⁸¹ A impossibilidade de realizar as oficinas através da plataforma Moodle, por dificuldade de acesso à internet, conforme disposto no item 5.4.2 deste capítulo, e, também, da indisponibilidade de outra data, fomos impelidos a realizar duas oficinas no mesmo dia, contrariando um dos princípios do PFC5Cs. Em contrapartida, colocamos em prática o que estávamos propondo em termos de flexibilidade de pensamento e reorganizamos a Oficina 6, de forma que o conteúdo não fosse corrompido, nem o rigor da pesquisa.

⁸² O encerramento da IA de Cabo Verde ocorreu com uma mesa redonda com a participação da Professora Doutora Teresa Pessoa, da Universidade de Coimbra (Orientadora do projeto) e da Doutora Georgina Quaresma, da Universidade Federal do Piauí, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra (Convite Anexo III).

No Quadro 10 estão expostas todas as datas, horários e atividades realizadas na IA de Cabo Verde, detalhadamente, incluindo a análise do contexto na Escola Azul, a qual discorreremos mais adiante, nesse capítulo.

5.4. A Investigação-Ação de Cabo Verde: Análise de Contexto e Intervenção Formativa

A IA de Cabo Verde ocorreu em duas etapas: na primeira foi realizado a análise de contexto e na segunda etapa foi realizada a ação formativa em formato de OF, fundamentada no PFC5Cs, conforme discorreremos a seguir.

5.4.1. Estudo prévio: O Ambiente da Escola e a Escrita dos Incidentes Críticos na IA de Cabo Verde

O Estudo prévio no contexto de Cabo verde ocorreu entre os dias 31 de março e 14 de abril de 2015, conforme mostra o Quadro 10, e aconteceu em 05 visitas para deliberações e observações.

Nosso primeiro contato físico com a Escola Azul foi no dia 31 março de 2015, conforme exposto no Quadro 10. Foi o momento em que foram deliberadas algumas ações para o nosso estudo prévio, a partir da reunião inicial com a Diretora Geral e com o CPG. Organizamos o período de observação do contexto, de quais atividades da escola seria possível participar, os contatos que poderíamos ter, com quem, em quais circunstâncias e horários. Após a reunião com a diretora da escola, o CPG foi responsável pelas informações gerais sobre o funcionamento da escola, apontou algumas dificuldades do momento, como: dificuldade dos professores em lidarem com a nova dinâmica imposta às escolas da atualidade e de realizarem mudanças nas ações docentes; o aumento da indisciplina na sala de aula; traçou um rápido perfil de alunos e professores da escola; informou que naquele dia aconteceria a reunião do Conselho do 8º ano E e do 9º ano A, do terceiro ciclo do ensino básico e também para avaliação do segundo trimestre. Foi autorizado assistirmos às reuniões, a fim de fazermos observações. Para tal, o CPG nos encaminhou para a Subdiretora de assuntos sociais e comunitários, para nos conduzir ao local da reunião, que contava com a referida diretora e mais dez professores, dos quais seis deles eram DTs.

A primeira reunião do Conselho a qual observamos tratou das questões do 8º Ano E. A reunião teve 1h de duração. Os professores lançaram notas, discutiram sobre o perfil da turma, que foi considerado "razoável" em função das notas da maioria serem medianas, apenas o suficiente para não reprovarem, conforme citou um professor, que foi apoiado pelos demais. Entretanto, a reunião centrou-se em quatro alunos que, segundo a maioria dos professores, sempre se portavam da maneira bastante barulhenta e perturbavam bastante as aulas. Os alunos foram classificados de indisciplinados, apesar de terem o rendimento mais satisfatório do que muitos outros alunos. Alguns professores demonstraram bastante insatisfação com esses quatro alunos, os quais foram defendidos pelo professor de Física, que assegurou que os mesmos, em suas aulas, portavam-se muito bem e até colaboravam com a aula. Os demais professores continuaram a questionar que era preciso fazer algo e buscaram propostas para resolver esse problema. Ao final da reunião, a proposta para tentativa de resolução do problema foi discutida rapidamente, sem considerar a intervenção do professor de física, uma vez que o horário se esgotou, portanto, a proposta não foi discutida de forma aprofundada. O tempo dedicado à busca de solução para o problema foi ínfimo e bastante corrido, uma vez que alguns professores já estavam de saída. A única sugestão de solução para o problema foi conversar com os pais dos alunos sobre o problema, sem que fosse discutido como ou com quem seria a conversa.

A observação da 2ª reunião do Conselho deliberou sobre o 9º ano A e ocorreu logo em seguida à reunião do 8º Ano E, com a mesma duração e característica. Os professores que também lecionavam nessa turma continuaram na sala, os demais entraram e antes que todos se acomodassem a reunião foi iniciada. Alguns professores deram um parecer rápido sobre a turma, onde a maioria concordou e concluiu-se que a turma era muito difícil, indisciplinada, de difícil recuperação, mesmo com alguns protestos da minoria dos professores presentes. Falou-se de um grupo de 05 alunos que, segundo concordância da maioria dos professores, tinham reiteradamente atitudes inadequadas na sala de aula, sempre envolvidos em brincadeiras, sem ter atenção ao conteúdo proposto no decorrer da aula. Os alunos referidos apresentavam baixo rendimento, o que foi atribuído às brincadeiras constantes, em contraste com os alunos do 8º Ano E que tinham comportamento semelhantes, no entanto, as notas não eram baixas. Ao final, não houve indicação para solução dos problemas. Estas informações foram registradas em nosso DB e foram responsáveis pela escolha do IC que deu suporte à ação formativa, conforme detalharemos quando tratarmos do itinerário da primeira OF.

No turno vespertino observamos a reunião do Conselho Pedagógico, conforme descrito no Quadro 10, apenas com coordenadores e subcoordenadores. Nem os DTs nem os demais professores participaram dessa reunião, que tinha como finalidade tratar das atividades extracurriculares, discutir assuntos pedagógicos de interesse da comunidade.

A segunda visita foi realizada no dia 01 de abril de 2015, nos dois turnos, e a proposta principal foi manter o primeiro contato com alguns DTs componentes da IA e com alguns alunos, conforme exposto no Quadro 10, a fim de colher a escrita de alguns ICs. Também assistimos a algumas tarefas extracurriculares que estavam acontecendo na escola.

No turno matutino conversamos com sete DTs/professores e o tema foi recorrente: a ausência de interesse dos alunos na sala de aula, assim como o excesso de brincadeiras durante algumas aulas. Mais uma vez, semelhante à reunião do conselho, o foco dos problemas se manteve no aluno. Ao final do encontro, dois DTs concordaram em escrever o IC e cada um decidiu sobre o que escreveria, em separado, a nosso pedido. Os demais disseram que não tinham mais tempo, que já teriam que ir embora. Os professores que escreveram os ICs não entenderam muito bem a proposta inicialmente. Após esclarecimentos sobre os termos da escrita de um IC, expostos nos Capítulos 2 e 4 desse trabalho, os professores, que seriam componentes da ação, iniciaram a escrita.

No turno vespertino, conforme exposto no Quadro 10, nossa tarefa principal foi recrutar um aluno para escrever um IC. Antes, porém, observamos algumas tarefas extracurriculares as quais os alunos participavam, com o intuito de observar a dinâmica dos alunos em atividades extra sala de aula. Ao final da tarde nos foi indicada uma aluna escolhida por uma encarregada, aleatoriamente, para escrever um IC. A aluna aceitou colaborar conosco e o escreveu, após a primeira explicação do que é um IC e de tal forma completo que o escolhemos para ser a base da ação em Cabo Verde. Também o escolhemos por, curiosamente, a aluna ter-se referido às suas dificuldades em relação à metodologia utilizada por uma determinada professora, uma vez que sentimos falta dessa abordagem nas reuniões de Conselho, conforme abordamos anteriormente e ainda discorreremos com mais detalhe no subitem 5.3.1. desse capítulo. A escolha do tema da escrita do IC não teve absolutamente nossa indicação ou sugestão, deixamos a aluna em total liberdade para escrever sobre o tema ou situação que escolhesse no IC. Portanto, a decisão pela escolha do IC, a ser base do caso em nossa IA, foi centrada na observação do contexto, mais precisamente nas reuniões de professores e coordenadores.

A partir do dia 2 de abril a Escola Azul entrou em recesso da Páscoa por 10 dias. Assim, voltamos a fazer a análise do contexto mesmo após o início da ação formativa, dessa vez em sala de aula, conforme pode-se ver no Quadro 10. Essa particularidade nos deu possibilidade para permear entre o que era dito nas OFs pelos componentes da ação e o que era feito na prática, de maneira a observar se os 5Cs seriam vinculados às discussões vindouras, com base na realidade e necessidades dos alunos.

Desse modo, no dia 13 de abril, no turno vespertino, voltamos a realizar a análise do contexto da Escola Azul, conforme exposto no Quadro 10. Na referida data, fizemos a 3ª visita em busca de autorização dos componentes da IA e CPG para assistirmos algumas aulas, a qual foi concedida. Também no referido Quadro pode-se ver que realizamos a 4ª visita à escola, no dia 14, no turno matutino, e a 5ª visita no dia 15 de abril, no turno vespertino, para observações em sala de aula.

A observação das aulas nos possibilitou contato direto com a professora e aluna envolvidas no IC que foi escrito pela aluna e estava sendo base de reflexão na IA. A professora citada no IC foi um dos CA que liberou a observação na sala de aula. Também pudemos observar uma aula do professor de Estudos Científicos, na sala do 8º Ano E, de modo que tivemos oportunidade para observar os alunos citados na reunião de Conselho da referida turma. Em ambas as turmas, pudemos assistir às aulas de mais 2 componentes da ação, autorizadas previamente. Desse modo, nos foi oportunizado observar a dinâmica de sala de aula nessas salas referidas, em aulas de professores diferentes, para organizar as OFs também com base nessa observação.

Nas quatro aulas que assistimos, a metodologia utilizada por todos os professores foi a expositiva, a qual a aluna fez referência no IC. A maioria dos alunos demonstrou pouco interesse, predominando conversas paralelas e brincadeiras contínuas em todas as turmas. Entretanto, a aula do professor de Estudos Científicos, mesmo norteadas pela metodologia expositiva, teve intensa participação dos alunos, provocada pelo professor, inclusive de dois dos alunos citados na reunião do Conselho. Dessa maneira, concluímos a análise do contexto e demos seguimento às OFs, que tiveram início no dia 7 de abril, durante o recesso da páscoa, por decisão da escola, conforme detalharemos a seguir.

5.4.2. Itinerário Pedagógico da IA do Estudo de Caso 1 - Cabo Verde

O itinerário pedagógico da IA de Cabo Verde foi construído de acordo com os procedimentos metodológicos do estudo, exposto detalhadamente no Capítulo 4 desse trabalho, subitem 4.2.2. Com base nos referidos procedimentos, cada OF da ação formativa de Cabo Verde teve um Plano de Ação (PA) específico (Anexos 6, 15, 18, 20, 21 e 22), norteados pelos pressupostos da IA e dos princípios e objetivos do PFC5Cs, expostos anteriormente. Cada OF teve objetivos e planejamento próprios, de acordo com a demanda de cada OF, conforme discorreremos a seguir.

- **Oficina I da IA de Cabo Verde - A que se propõem os 5 Cs**

O tema proposto na OF I foi “O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): a que se propõe?”. Foi esclarecido a proposta do projeto de pesquisa, as propostas do PFC5Cs e o significado de cada “C, conforme pode-se verificar nos slides do POWER POINT de apresentação do projeto (Anexo 7)”. Dessa maneira, a OF I foi norteada pelos objetivos descritos no Quadro 11.

Quadro 11 - Objetivos da Oficina I - Cabo Verde

Objetivo Geral	Conhecer o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)
Objetivos específicos	Reconhecer a potencialidade formativa contida nos casos advindos da escola.
	Refletir sobre o potencial formativo do Coordenador Pedagógico (CP) no local de trabalho com base na narrativa de casos concretos
	Desenvolver o espírito Colaborativo.
	Compreender a proposta da operacionalização dos casos com base na Teoria da Flexibilidade cognitiva

Orientada pelos objetivos expostos no Quadro 11, a OF I iniciou com informações sobre a investigação e explicações detalhadas sobre a proposta do PFC5Cs, conforme pode-se ver no PA (Anexo 6). No início da OF cada componente recebeu uma pasta contendo: cronograma da ação (Anexo 5); resumo da proposta formativa (Anexo 8); Plano de Ação (PA) da Oficina (Anexo 6); textos⁸³ propostos para leitura e discussão posterior; o IC escrito pela

⁸³ Textos propostos para leitura: Artigo “A que propõe o PFC5Cs” (Matos, 2015); “Teoria da Flexibilidade Cognitiva”, resumo baseado no artigo de Teresa Pessoa, “Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos” (2011). Resumo com base no livro “A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino”, de Teresa Estrela (1994), para reflexão em grupo. Artigo “Coordenação pedagógica e corpo docente: a importância da formação continuada”, de M. R Celestino (s/d), para posterior leitura.

aluna da Escola Azul (Anexo 9); os guiões a serem respondidos no decorrer da OF I (Anexos de 10 a 12); as fichas de instrumento de coleta de dados, Ficha Sumário (Anexo 13) e Ficha Análise SWOT⁸⁴ (Anexo 14); o termo de consentimento para pesquisa de campo (Anexo 4), que foi preenchido, assinado por cada um dos CAs e devolvidas para nós, posteriormente.

Ressalvamos que as FS e FAS⁸⁵ foram preenchidas por subgrupos. O PFC5Cs propõe que todas as OFs, após a primeira, sejam elaboradas com base nas reflexões da OF anterior, de modo que a FS e a FAS também foram utilizadas para esse fim, além de utilizadas como instrumento de coleta de dados. Inicialmente, programamos o preenchimento de ambas as fichas individualmente, contudo, com a ampliação do número de participantes, mais do dobro do que previmos, não tínhamos tempo hábil para realizar a leitura de modo aprofundado e cuidadoso como deveria ser, se pretendíamos elaborar as OFs subsequentes com base no olhar dos componentes do estudo. Desse modo, decidimos que as Fichas Sumário e Análise SWOT seriam preenchidas em subgrupos. A ressalva que fizemos a todos os subgrupos foi de que todas as opiniões dos participantes, tanto as convergentes, quanto as divergentes, deveriam ser consideradas e escritas em ambas as fichas, para que nosso estudo não fosse prejudicado, tampouco a elaboração das demais OFs. Desse modo, conforme anotamos em nosso DB, o momento do preenchimento da FS e da FAS se transformou em um momento de debate dos subgrupos. Essa decisão, portanto, nos trouxe resultados bastante profícuos, tanto na elaboração das OFs subsequentes quanto na recolha de dados, conforme veremos na parte 2 desse capítulo. Também não feriu o rigor da pesquisa e da recolha de dados.

Após esclarecimentos de como seriam preenchidas as FS e FAS, a OF seguiu com as seguintes atividades:

- Foram formados os subgrupos para leitura dos textos propostos, cujos conteúdos envolviam as constituintes do PFC5Cs, expostas na Figura 8, do Capítulo 4 desse trabalho. A leitura dos textos foi interligada com as tarefas seguintes. Ressaltamos que essa leitura foi idealizada para ser feita individualmente, no entanto, também em função do acrescido número de participantes, optamos por propor a leitura em subgrupos.

⁸⁴ Ao final de todas as Oficinas, foram respondidas as Oficinas a Ficha Sumário e a Ficha Análise SWOT, ferramentas de recolha de dados, exceto na OF 6, onde parte da mesma foi utilizada para que fosse respondida outra fonte de recolha de dados, o 5º Guião Colaborativo, que trazia questionamentos específicos em torno do PFC5Cs.

⁸⁵ As técnicas de recolha de dados escolhidas por nós tinham dupla função: fornecer subsídios para a elaboração e busca de estratégias para as oficinas subsequentes e como ferramenta de recolha de dados do estudo.

- Cada subgrupo recebeu textos diferenciados, para que, ao final, fossem debatidos e todos conhecessem o conteúdo de cada texto e qual a intencionalidade de cada um. A ideia de propor a leitura em subgrupos grupos surgiu a partir da informação adquirida através do CPG no momento da análise do contexto de que os alunos não tinham ainda o livro didático, que os professores solicitavam que os mesmos fizessem cópias dos textos para acompanhar as aulas, lendo em pares. Pensamos em utilizar a mesma estratégia e observar como os professores se portariam com essa partilha, aproveitando também a nossa demanda de realizar as tarefas em colaboração, em função da quantidade de componentes da pesquisa. Seria uma oportunidade para refletir sobre a prática com base nos “5Cs”. Logo na abertura do primeiro debate um grupo remeteu ao desconforto de ter apenas um texto para o grupo e precisar ouvir a leitura do colega, ao que foi seguido por alguns componentes de outro grupo.
 - Após a leitura dos textos os componentes da ação trocaram informações sobre cada texto lido, também sobre a experiência de compartilhar o texto com os colegas.
 - Conversa sobre a escolha do incidente escrito que serviria de base para a escrita do caso. Mostramos a diferença entre o que era somente um incidente e o que era considerado um IC (Anexo 7), conforme indicado no texto que aborda sobre os conceitos do IC. Foi enfatizado que é basilar, professores formadores de ações com base no PFC5Cs, saber identificar um IC fundamentado nos padrões científicos.
 - Foi informado que o IC exposto como exemplo foi escrito pela aluna e seria usado para a construção do caso no decorrer da formação. Explicamos os motivos pelos quais optamos por trabalhar com aquele IC, expostos a seguir.

❖ **A Escolha do IC para Construção do Caso em Colaboração: Momento Significativo na FC com Base no PFC5Cs**

Considerando a importância do IC para a Construção do caso em uma FC fundamentada no PFC5Cs, dedicamos um espaço na OF I para a explicação sobre a escolha do IC da aluna. A escolha foi feita por nós: dentre os três ICs que recolhemos no decorrer da análise de contexto, observamos o conteúdo de cada um e consideramos que o IC escrito pela aluna, transcrito no Anexo 9, tal qual a aluna escreveu, possuía um conteúdo que poderia produzir um bom debate com base nos 5Cs, atentando que:

1. Foi escrito dentro dos padrões conceituais do IC (Estrela & Estrela, 1994)
2. O tema abordado era abrangente, partiu da parte e abrangia o todo;
3. Foi um tema que poderia envolver todos os CAs e poderia provocar reflexão sobre a ação docente, a ação dos CPs e DTs, abrindo espaço para a compreensão da relevância do desenvolvimento dos Cs, a partir de uma reflexão que envolveria ação docente e aprendizagem de alunos.
4. E, finalmente, e não menos importante, pareceu-nos pertinente para a compreensão do formador sobre a proposta do PFC5Cs: a relevância de dar voz ao aluno, uma vez que, tanto nas reuniões do Conselho, quanto no conteúdo dos ICs escritos pelos professores da escola, somente foram expostas as questões que constrangiam os professores, que são de suma importância, mas não menos importante do que as questões que inquietam os alunos. Também nos baseamos nos constructos de Freire (2005), que apontam o desenvolvimento da escuta, não só em relação aos professores, mas também aos alunos, e a todos os aspectos que envolvem o universo educativo, como um fator relevante para pensar a educação através dos “Cs”, conforme se pode ver no Capítulo 3 desse trabalho. Consideramos, portanto, a oportunidade de discutir um problema real da escola sob o ponto de vista do aluno e dos 5Cs.

Uma vez expostos os critérios que utilizamos para a escolha do IC, esclarecemos aos CAs que a aluna foi escolhida aleatoriamente e que, ao ser solicitada para escrever o IC, apenas foi informada das regras de um IC, conforme aponta o texto de Estrela e Estrela (1994) ali discutido. Foi esclarecido também que o tema do IC escrito pela aluna não foi pré-determinado por nós, que apenas pedimos que escrevesse sobre qualquer fato que considerava importante no âmbito de toda a escola. Também informamos que, ao confrontarmos o tema abordado pela aluna com as informações colhidas nas reuniões do conselho, quando fizemos a análise do contexto, optamos por utilizar o IC da aluna na formação, por nos parecer uma oportunidade de promover reflexões com um olhar mais ampliado, vislumbrando o pensamento do aluno.

Portanto, o IC da aluna fornecia a oportunidade de discutir as dificuldades do aluno sob a ótica do aluno. Deixamos claro ao mesmo tempo, que a escolha da aluna foi aleatória, entretanto, a escolha do IC escrito pela mesma não foi, se tratou de uma escolha contextual,

com conteúdo que trazia questões particulares, mas envolvia o todo. Com isso, demonstramos aos CAs que o formador que conhece o contexto da formação pode propor o tema dos casos para a FCP fundamentada no PFC5Cs. A percepção de que uma determinada situação é potencialmente rica para Construção de conhecimento com base nos 5Cs, em prol da melhoria no processo de ensino e aprendizagem, pode ser transformada em tema dos casos a serem estudados na FC. Consideramos também que, apesar de a formação ter como foco os formadores, todos os participantes atuam também como professores e poderiam realizar a reflexão como tal, e também são CPs ou DTs em potencial. Foi ponderado, antes de tudo, que a proposta do PFC5Cs consiste, primordialmente, em pensar a educação sobe o ponto de vista da Colaboração, da Conscientização, da Criticidade e da Coerência.

De acordo com Garcia (1992), um dos defensores da FCPCE e que também aponta os casos como uma estratégia de formação significativa, importa que a FCP impulse o professor a “escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe (Garcia, 1992, p. 62). Nesse sentido, nossa decisão em utilizar o IC da aluna na IA teve a intenção de provocar a reflexão em torno da realidade que se apresenta na sala de aula. Diante do exposto, entendemos ser relevante propor um tema com potencial para tirar os CAs da zona de conforto, de maneira que a discussão, efetivamente, oportunizasse a compreensão da importância do desenvolvimento dos 5Cs, de modo que o grupo pudesse compreender melhor a proposta, como de fato aconteceu, conforme pode-se ver na parte dois desse capítulo e no PA (Anexo 6).

Uma vez esclarecidos todos os pontos do IC e da construção do caso com base no IC, a OF prosseguiu com as atividades: o grupo foi dividido em subgrupos para que cada um construísse o caso; e a última etapa seria a reconstrução do caso no grupo maior, considerando as informações de todos os subgrupos. Entretanto, em função do tempo que os subgrupos dedicaram à discussão da construção do caso, foi necessário reorganizarmos a OF. Algumas ações propostas para a OF I, como a construção do caso, não foram executadas. Mas, conforme discorremos no Capítulo 4 deste trabalho, a IA é cíclica e flexível, assim como a proposta do PFC5Cs e da estratégia dos casos. Também considerando o que defende Noronha (2012), que o formador precisa estar alerta às necessidades do formando, e também o que afirma Nóvoa (2009), que o formador precisa saber fazer o que propõe que o formando faça,

consideramos a necessidade de dar mais espaço às discussões que fluíram. Desse modo, nos pareceu viável permitir que fosse dada continuidade ao debate, de modo que os CAs pudessem ter maior contato com a Construção de saberes em Colaboração baseado em um caso concreto advindo do contexto dos mesmos, e sobre as consequências dessa experiência, a serem discutidas nas OFs subsequentes. Consideramos que essa é uma das propostas do PFC5Cs e dos teóricos que defendem os casos como estratégia de formação, como Nóvoa (2009), Pessoa (2004, 2011), Shulman (1996), dentre outros, assim como os que defendem a FCPCE como Bonafé (2015), Formosinho (2009), Garcia (1999), dentre outros referidos no capítulo dois desse trabalho.

Assim, elaboramos a OF II, de modo a dar continuidade à discussão iniciada na OF I, também tomando como base a escrita da FS e da FAS, conforme veremos a seguir.

- **Oficina II da IA de Cabo Verde - A Que se Propõe os 5 Cs (Continuação): (Des)Construção das Práticas Educativas: Contributos da Estratégia dos Casos e da TFC**

A discussão centrada no conteúdo do IC escrito pela aluna estendeu-se ao final da OF anterior, de modo que esta OF foi organizada com base no que ficou pendente na OF I. Os registros nas FS e na FAS a que tivemos acesso ao final da OF 1, que estão expostas na Matriz de Categorização (Anexos 24 e 25, respectivamente) reforçaram a demanda de reflexão em torno do assunto. Logo, identificamos na escrita dos professores a necessidade de considerar essa demanda e abrir um pouco mais de espaço para a continuação do debate iniciado. Assim, nos comprometemos com os constructos da IA, da estratégia de caso e do PFC5Cs. Colocamos em prática a proposta de flexibilizar o pensamento e atender a demanda de cada contexto, conforme apontam Freire (2005) e Morin (2003), no sentido de considerar os problemas contextuais se se pretende transformar e reformar o pensamento em torno da educação. Com base nessas prerrogativas, reorganizamos o PA da OF II (Anexo 15).

Foi com esse pensamento que, a partir de três razões, que para nós são plausíveis, reorganizamos a proposta da OF II: a primeira razão foi exposta nas ameaças referidas nas FAS de três, dos quatro grupos da formação: foi demonstrado preocupação no que refere aos professores, futuramente, aceitarem uma ação formativa que discuta em grupo um problema ainda considerado particular por parte significativa do grupo, portanto, considerado invasivo, dificuldade essa demonstrada por alguns CAs nos debates do grupo maior e por nós anotado no DB.

Com base nessas reflexões, percebemos a necessidade de refletir um pouco mais sobre os princípios dos casos como estratégia do PFC5Cs, rerepresentar alguns conceitos, a fim de espoliar o fantasma do julgamento por si só e criar oportunidade do desenvolvimento da cultura da Construção em Colaboração. A segunda razão está interligada à primeira: 3, dos 4 grupos, apontaram na FAS, posteriormente descritas na MTC (Anexo 25), a gestão do tempo como o fator negativo da OF, indo ao encontro do nosso pensamento de que o grupo precisaria de mais tempo para melhor compreender a ideia do PFC5Cs. A última razão foi de ordem procedimental uma vez que, dada a intensidade da discussão em torno do conteúdo do IC, a proposta de construção do caso não foi concluído conforme havia sido programado.

Mas, conforme alertamos no Capítulo 2 deste trabalho, ficamos atentos que a estratégia de casos em uma FC propõe uma discussão sistematizada em busca de soluções para o problema que se apresenta no caso. Porquanto, é preciso que não se sustentem apenas num posicionamento de catarse⁸⁶, repetindo-se discussões que se perdem e não atingem o objetivo de buscar as soluções para o problema de forma sistematizada. Se assim o fizéssemos, também incorreríamos inversamente ao que ocorre em uma ação formativa baseada apenas em conteúdo teórico, tão contestada por autores aqui referenciados, os quais corroboramos com as ideias. Na mesma medida, a proposta do PFC5Cs não implica deixar um ponto nevrálgico perdido na discussão, sendo necessário imputar o equilíbrio no decorrer da ação.

Com bases nesses argumentos, a OF II foi reorganizada de forma a dar continuidade ao tema “A que se propõe os 5Cs” e seguir com a proposta da construção do caso com base no IC da aluna escrito previamente, conforme discorremos no subitem anterior. Para tanto, a OF foi elaborada com vista aos seguintes objetivos, expostos no Quadro 12:

Quadro 12 - Objetivos da Oficina II da IA de Cabo Verde

⁸⁶A Catarse é um conceito filosófico amplo e está inserida em diversas áreas do conhecimento. Seu sentido mais divulgado está ligado à psicanálise que implica libertação de emoção ou sentimento que sofreu repressão (dicionário Priberam <https://www.priberam.pt/dlpo/catarse>, acesso em em 28 de Maio de 2017). E é neste sentido que estamos a nos referir. Não temos nada em contrário ao uso da catarse, no entanto, nem a nossa formação acadêmica nos permite guiar uma formação com base neste conceito, nem o PFC5Cs foi elaborado com esse fim. Pelo contrário, a proposta do programa é discutir os casos de forma objetiva em busca de soluções para os problemas emergidos do mesmo. Isso não implica que desconsideramos as emoções e sentimentos que envolvem uma formação de professores com toda sua carga de complexidade. A atenção do PFC5Cs também pode ser voltada para as emoções, se assim o caso o exigir, no entanto, pautado no objetivo de buscar soluções para esse problema, amparados nas áreas de conhecimento para esse fim, mas sempre com o olhar das Ciências da Educação, que é nossa especialidade. Se o caso requer uma atenção específica da área da Psicologia, deve ser encaminhado para um profissional que atue dentro desta área.

Objetivos Gerais	Consolidar a importância do desenvolvimento dos 5Cs na Formação Continuada com base nos casos
	Reconhecer o potencial da Construção Colaborativa de saberes
Objetivos Específicos	Reconstruir formas de olhares individualizados e isolados relativos à prática educativa.
	Compreender como desconstruir e reconstruir os casos com base nas informações do IC;
	Consolidar a importância da estratégia dos casos na formação continuada sistematizada pelo Coordenador Pedagógico (CP) e Diretor de Turma (DT).

Em busca de atingir os objetivos expostos no Quadro 12, organizamos a OF II em duas partes:

Parte 1: discutiu-se sobre os aspectos detectados como pontos negativos da OF I, que se referiam basicamente ao conteúdo apresentado ao IC, conforme pode ser visto no MTC (Matriz de Categorização) da FS e FAS (Anexos 26 e 27).

Parte 2: Foi dedicada à construção do caso que havia sido planejado para a OF anterior e transferida para essa OF por necessidade contextual. A Construção do Caso foi realizada em 2 etapas:

- ✓ **Etapa 1 da Construção do caso com base no IC:** Construção em subgrupos no 1º Guião de Construção em Colaboração (GCC), exposto no Anexo 10. O grupo foi subdividido em 4 subgrupos para essa etapa da construção do caso: três foram formados por 06 componentes da IA e 01 formado por 07 componentes.
- ✓ **Etapa 2 da Construção do caso:** O caso foi reconstruído com a participação de todo o grupo, considerando as informações dos quatro subgrupos. Um participante da ação ficou responsável por fazer as anotações finais no 2º GCC (Anexo 12), com a construção definitiva do caso. A construção do caso foi concluída, e com a aprovação da maior parte do grupo foi dado ao caso o título de “**A metodologia expositiva não promove a construção do conhecimento da aluna**”, conforme pode-se ver no Anexo 17.

Ao final da OF, quando da discussão do título a ser dado ao caso, observamos manifestações verbais de insatisfação de alguns CAs no que refere ao conteúdo do IC, as quais registramos em nosso DB. De maneira mais particular, uma discussão foi gerada em torno de possível julgamento da aluna e a possível exposição da professora citada no IA que,

coincidentalmente, fazia parte da nossa ação formativa. Tais manifestações também foram constatadas nas FS e FAS de todos os subgrupos, cujo conteúdo será apresentado na segunda parte desse capítulo. Atentos a essa peculiaridade, nos pareceu essencial, para melhor compreensão da proposta do PFC5Cs, apresentarmos mais subsídios acerca dos pressupostos da estratégia dos casos e voltar a expor os conceitos dos 5Cs. Desse modo, dimensionamos a OF III com base nos elementos expostos pelos subgrupos na FS e FAS e em nossas observações registradas em nosso DB no decorrer do debate do grupo acerca do caso, conforme exporemos a seguir.

- **Oficina III - Casos como Exemplos: relevância de cada “C” no desenvolvimento profissional do educador**

O Plano de Ação da OF III (Anexo 18) foi elaborado com base nas discussões finais da última OF e nos registros da FS e FAS, com os seguintes objetivos:

Quadro 13 - Objetivos da Oficina III da IA de Cabo Verde

Objetivos Gerais	Fortalecer os elementos teóricos da estratégia dos casos e do PFC5Cs
	Compreender a importância da integração das teorias e das práticas para o desenvolvimento dos 5Cs
Objetivos Específicos	Aplicar a proposta de operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva no caso;
	Compreender a importância do trabalho Colaborativo;
	Entender o ambiente virtual como parceiro do PFC5Cs

Os objetivos da OF III apontados no Quadro 13 foram elaborados com base nas necessidades expostas pelos CAs, tanto nas FS e FAS, que serão expostos na parte 2 desse capítulo, quanto nos registros de nosso DB advindos da discussão em torno do caso, ao final da OF II. Desse modo, a OF III foi realizada com o conteúdo e etapas expostos a seguir:

- Na etapa I fizemos uma reflexão conjunta sobre as questões apontadas pelos subgrupos na FS e FAS, seguido da rerepresentação dos Slides (Anexo 7) com os conceitos do caso, os Cs na perspectiva de Freire e Morin e os princípios do PFC5Cs;
- Na etapa II apresentamos enxertos do livro de Daniel Pennac⁸⁷, em Power Point (Anexo 19), que expunham algumas situações da vida profissional do

⁸⁷ O livro de Daniel Pennac, *Magoas da Escola*, não tem conotação científica, se aproxima mais de uma autobiografia. Contém relatos sobre a vida do autor em situação de aluno e de professor. No decorrer do livro, entretanto, o autor relata situações de dificuldades com os alunos, as quais foi necessário buscar estratégias de resolução para o problema de acordo com a necessidade contextual de cada problema. Essa particularidade nos

autor e poderiam ser vistas como casos, para reflexão e correlação com o caso da formação. Ao término da apresentação foi realizado um debate entre os CAs, interconectando o conteúdo dos 2 slides.

- Na etapa III, o caso foi desconstruído individualmente no Guião Individual (Anexo 11).
- A etapa IV foi dedicada ao acesso, inscrição e exploração da Plataforma Moodle. A OF IV foi proposta para ser realizada na referida plataforma, através de um Chat, conforme calendário inicial (Anexo 5), entregue aos professores na OF I. Todas as dúvidas sobre o funcionamento da Plataforma foram esclarecidas e definimos o horário do Chat, para o dia 13/04/2015, das 18:00 às 19:30. A tarefa proposta para o chat da plataforma Moodle foi a reconstrução do caso em grupo, utilizando no 3º GCC (Anexo 16), com base no Guião Individual (Anexo 11). O caso seria desconstruído com base no conceito de operacionalização dos casos proposto pela TFC, abordado no capítulo dois deste trabalho, subitem 2.1.1.

IV. Oficina IV - Como formar Professores com base no Programa dos 5Cs: Desconstrução e Reconstrução do caso

Conforme discorremos anteriormente, a OF IV foi programada para ser realizada na Plataforma Moodle, no dia 13/04, das 18:00 às 19:30. A discussão seria em torno do Guião Individual (Anexo 11) e a reconstrução do caso em grupo, no 3º GCC (Anexo 16). O caso seria desconstruído com base no conceito de operacionalização dos casos proposto pela TFC, abordado no Capítulo 2 desse trabalho, subitem 2.1.1. Entretanto, na hora marcada, o número de CAs conectados para realizar o Chat sobre o caso foi insuficiente para uma discussão profícua, conforme entendimento de todos os CAs que estavam *online*. Em conjunto com os CAs que estavam conectados, decidimos realizar a OF IV em modo presencial, na data que seria realizada a OF VI e discutir a reorganização do cronograma da ação.

Posta a realidade da dificuldade da conexão em rede impedir a participação de muitos CAs na hora marcada para a realização do *chat*, conversamos com os participantes da pesquisa e buscamos uma solução conjunta para a realização das últimas OFs, que ocorreram

levou a utilizá-lo para fins de reflexão em nossa IA, uma vez que identificamos na história de Pennac, o estímulo ao desenvolvimento dos 5Cs. O autor relata situações de reflexão crítica sobre os problemas concretos no decorrer de sua experiência como professor, que percebemos como casos de ensino, e busca de soluções coerentes com a realidade, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos.

todas em modo presencial, diminuindo a quantidade de OFs, o que gerou outro constrangimento na IA de Cabo Verde: ficou decidido que as duas últimas OFs seriam realizadas na mesma data, em turnos opostos, o que nos impediu de cumprir o princípio primeiro do PFC5Cs, que determina que as "oficinas devem ser feitas em dias alternados, a fim de que seja possível analisar as necessidades expostas em cada OF e organizar o PA de acordo com essa necessidade". Na apresentação e análise de dados da ação de Cabo Verde, ainda nesse capítulo, discorreremos mais detalhadamente sobre esse constrangimento.

Diante do exposto, reorganizamos a OF IV com base na proposta da OF que seria realizada na plataforma Moodle. Reorganizamos o conteúdo, conforme descrito no PA (Anexo 20), com os seguintes objetivos:

Quadro 14 - Objetivos da Oficina IV da IA de Cabo Verde

Objetivo Geral	Desconstruir e reconstruir o caso coletivamente com base na TFC
Objetivos Específicos	Consolidar o caráter formativo contido dos casos
	Sistematizar o caso com base em alguns conceitos da TFC
	Construção do mapa conceitual do caso

O Quadro 14 mostra que os objetivos da OF IV tiveram como base a proposta de Construir o caso em Colaboração e para tal foi organizada em 04 etapas:

➤ **Etapa 1: Conversa sobre a Plataforma Moodle**

Nessa etapa foi discutido sobre a dificuldade dos CAs com a internet para acesso ao Moodle⁸⁸. Muitos justificaram o difícil acesso à internet no momento pré-estabelecido e concluíram que o acesso com hora marcada era inviável, por conta dessa dependência da rede. No entanto, as atividades do Moodle não foram totalmente descartadas, conforme pode ser visto no Plano de Ação desta OF (Anexo 20). A Plataforma passou a ser um apoio virtual da formação, de modo que algumas tarefas foram redirecionadas conforme a possibilidade real de serem realizadas, sem horário pré-determinado para a comunicação. Também continuamos postando todas as informações das OFs, que foram sendo atualizadas dia a dia.

⁸⁸ Na OF III alguns CAs se referiram à dificuldade de acesso a internet, em algumas ocasiões, mas se propuseram a fazer a tentativa, uma vez que se interessaram pela experiência da OF na Plataforma Moodle. Alguns CAs já conheciam a proposta e compartilharam a experiência como positiva, o que estimulou a curiosidade dos demais. Desse modo, todos se dispuseram a fazer a tentativa de realizar a OF IV na Plataforma Moodle, conforme anotamos em nosso Diário de Bordo.

De imediato, ficou redefinido que um participante de cada subgrupo postaria textos de áreas do conhecimento que pudessem apoiar na busca de soluções para os problemas (o caso principal e os mini-casos) que seriam definidos nessa OF, assim como começar a apontar possíveis soluções para o caso. Esta atividade seria proposta no decorrer da OF seguinte, mas consideramos que, possivelmente, o desvio da atividade para a plataforma não traria prejuízos mais alargados tanto para a pesquisa quanto para a ação formativa, ao ter em consideração que um dos princípios do PFC5Cs é não deixar que a teoria se perca da prática e vice-versa. Portanto, tentamos reorganizar a ação buscando minimizar os constrangimentos da formação e da pesquisa. Com esse pensamento, foi orientado que os *posts* poderiam ser feitos no momento em que cada um conseguisse acesso ao Moodle, independente do horário, uma vez que não seria em formato de *Chat*. A orientação foi para que todos ficassem atentos aos *posts*, de acordo com as possibilidades de conexão à internet. Importava garantir que a leitura dos textos assim como propor soluções para posterior discussão. Essa foi uma das atividades redirecionadas, a fim de tentarmos minimizar o problema causado pela eliminação das OFs virtuais através do *Chat*. Alguns CAs lamentaram o fato de perderem a oportunidade de realizar uma atividade a qual nunca haviam participado, mas compreenderam a situação, que foi independente da vontade de todos.

- **Etapa 2:** No primeiro momento dessa etapa retomamos os conceitos da TFC e enfatizamos a ligação da mesma com a operacionalização do caso. No segundo momento ocorreu o trabalho Colaborativo, que seria realizado no *Chat* da Plataforma Moodle, mas com uma modificação: no 2º GCC (Anexo 12), o caso foi desconstruído inicialmente em Subgrupos com base nas indicações do Guião Individual (Anexo 11) respondido na OF anterior que aborda a identificação e definição do problema central, variáveis e propostas de soluções para o problema. Após essa tarefa, os subgrupos se reuniram e o caso foi desconstruído mais uma vez no grupo maior, no 3º GCC (Anexo 16), tomando como base o GCC dos subgrupos, a fim de definir o problema central aos olhos de todo o grupo e as variáveis envolvidas, ou mini caso, conforme delibera a TFC. O caso foi desconstruído com base no conceito de operacionalização dos casos proposto pela TFC, abordado no Capítulo 2 desse trabalho, subitem 2.1.1.
- **Etapa 3:** Para essa etapa foi programada construção do Mapa Conceitual (MC) com o caso e os mini-casos.

- **Etapa 4: Nessa etapa fizemos a orientação para posts no Moodle.** Todos, individualmente, deveriam pesquisar textos para auxiliar na busca da solução para o problema identificado e as variáveis envolvidas de maneira Coerente, Consciente e Crítica e socializar na Plataforma Moodle.

O aprofundamento da discussão no grupo para definição dos casos e minicase, exigiu maior tempo para a tomada de decisões, e não foi possível concluir essa etapa, na OF IV, de modo que a tarefa foi transferida para a OF subsequente. Também a construção do MC requer a busca de elementos teóricos que auxiliem nas propostas de resolução dos problemas de maneira Crítica, Consciente e Coerente, portanto, é um momento que requer atenção e cuidado.

V. Oficina V - Desconstruir e reconstruir casos com base na TFC utilizando o Mapa Conceitual

O conteúdo proposto nessa OF foi a Formação de Formadores com base nos casos advindos da escola para concretizar o Modelo do PFC5Cs, conforme exposto no PA (Anexo 21). Com base no conteúdo proposto, foram elaborados os objetivos descritos no Quadro 15.

Quadro 15 - Objetivos da Oficina V da IA de Cabo Verde

Objetivos Gerais	Efetivar a compreensão do caso com base nos 5Cs
	Exercitar desconstrução e reconstrução de casos com base na TFC
	Compreender a desconstrução e reconstrução do caso através do Mapa Conceitual
Objetivos Específicos	Sistematização do caso
	Construir conhecimento com base no e nas áreas do conhecimento
	Estimular desenvolvimento de pensamento consciencioso, crítico e coerente
	Identificar os detalhes que envolvem as situações no processo de ensino e aprendizagem
	Expandir o olhar sobre as possíveis resoluções de um caso.

Como se pode ver no Quadro 15, os objetivos dessa OF propõem a reflexão conjunta e com mais profundidade sobre a busca de soluções para os problemas do caso, a fim de que o MC seja construído fundamentado na travessia de paisagens conceituais proposta pela TFC, assim como nos 5Cs. Para tanto, a OF V foi planejada com as seguintes atividades:

- **Etapa I:** A atividade dessa etapa foi reflexão com todo o grupo sobre as dificuldades para a definição do problema central e variáveis que envolviam o caso. Algumas dúvidas foram sanadas com base nos constructos da TFC e dos 5Cs. Nesse momento, foi relevante redirecionar o olhar dos CAs para os

princípios e as fases do PFC5Cs de modo que os sujeitos da investigação refletiram sobre se tornar formador com base no PFC5Cs e sobre a importância de construir conhecimento com base nos 5Cs.

- **Etapa 2:** No primeiro momento dessa etapa, os CAs Redefiniram as estratégias e recursos para a busca das soluções do caso em análise, com base no 3º GCC (Anexo 16) e em alguns textos postados na Plataforma Moodle. No segundo momento iniciou-se o processo de construção do MC. Um CA ficou responsável para realizar a elaboração do MC no quadro de giz, a fim de que ficasse mais inteligível e mais propício a novas ideias e participação do grupo. Outro CA responsabilizou-se pela anotação em papel para posteriores deliberações.

Ao final da OF, a tarefa de construção do MC foi concluída, ficando apenas a incluir a busca de soluções para os problemas identificados, que foram propostas na OF seguinte.

I. Oficina VI - Sistematização do Caso: as Possíveis Soluções

A OF VI foi a última OF e foi realizada no turno oposta à OF 5, por motivos já explicitados anteriormente, na apresentação do conteúdo da OF IV. Esse foi um dos constrangimentos no estudo de Cabo Verde, considerando que um dos princípios do PFC5Cs é de que as ações sejam realizadas em dias alternados, para que sejam organizadas de acordo com a demanda do grupo. Entretanto, as OFs V e VI ao final foram organizadas de modo que o conteúdo proposto nessa OF foi a retomada da construção do MC e o preenchimento do último guião, com base nos seguintes objetivos:

Quadro 16 - Objetivos da Oficina VI da IA de Cabo Verde

Objetivos Gerais	Construir estratégias para solução do problema central e variáveis do caso
	Responder último guião sobre a proposta do PFC5Cs

Com base nos objetivos expostos no Quadro 16, a OF V foi elaborada em duas etapas:

- **Etapa 1:** Retomada da construção do MC por todo o grupo. Com base nas propostas de soluções para o problema que um subgrupo postou na Plataforma Moodle, os CAs iniciaram a discussão. Identificaram qual área do conhecimento estava ligada aos temas que surgiram do caso, e definiram as soluções possíveis de

serem colocadas em prática, conforme exposto no MC na parte 2 desse capítulo (Figura XVI).

- **Etapa 2:** Nessa etapa, os CAS responderam ao 4º GCC (Anexo 23), que foi um instrumento de coleta de dados em substituição à Ficha Sumário. O GCC propôs questionamentos específicos em torno dos elementos que compõem o PFC5Cs: os 5Cs, local de formação, formador e estratégia de formação. A Ficha Análise SWOT foi mantida e ambos os instrumentos de recolha de dados foram preenchidos pelos componentes que participaram dessa OF.

Esclarecemos que essa OF teve um número reduzido de participantes, uma vez que alguns CAs tinham aulas programadas para o turno vespertino. Por essa razão, somente 14 CAs puderam participar dessa OF, os quais se engajaram com acuidade na busca de soluções para o problema identificado no caso em estudo, conforme observamos e registramos em nosso DB. Segundo o CPG, a dificuldade em manter todos os CAs na OF VI teve como base a reorganização das aulas da manhã para atender a demanda da nossa ação. Portanto, não houve como gerir a reorganização das aulas do turno vespertino, horário em que essa OF foi realizada. Logo, os outros 11 CAs voltaram às aulas no turno vespertino. Diante desse constrangimento, ficou decidido, junto ao CPG e aos CAs que, no dia do encerramento da ação, a ser finalizada com uma mesa redonda, a qual discorreremos a seguir, os CAs que tivessem interesse em obter informações de como foi concluído o MC, seriam liberados trinta minutos antes de começar a mesa redonda. Desse modo, todos os CAs tiveram acesso ao MC completo, e ouviram os colegas que contribuíram com a experiência da busca de soluções e como foi realizada.

VII. Encerramento da IA de Cabo Verde: Mesa redonda “Desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva dos 5Cs”

A culminância da IA de Cabo Verde foi no dia 24 de abril, com um evento de encerramento da ação formativa, que foi realizado em formato de mesa redonda, e foi aberto ao público interno e externo da escola. O tema abordado na mesa redonda foi “Desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva dos 5Cs”, conforme exposto no convite (Anexo 3). A mesa redonda foi realizada com o objetivo de compartilhar com a comunidade educativa de Cabo Verde sobre a relevância dos 5Cs para o desenvolvimento da

docência de todos os segmentos da educação. Considerando esse objetivo, a mesa redonda foi organizada da seguinte forma:

- a. Foi realizada em uma sala da Escola Azul destinada para tal;
- b. Todos os professores da Escola Azul foram convidados a assistirem a mesa redonda e foram liberados das aulas para esse fim;
- c. O convite para a mesa redonda se estendeu para a Secretária de Educação do Município da Cidade da Praia e a Diretora geral de outra escola de Cabo Verde de cunho religioso e ambas compareceram ao evento;
- d. Os palestrantes convidados foram Doutora Teresa Pessoa, Dra. Georgina Lustosa, ambas da Universidade de Coimbra, e também contou com a nossa participação. Os temas tratados por cada palestrante estão expostos no convite para a mesa redonda (Anexo 3);
- e. O Coordenador Pedagógico Geral da Escola Azul foi o mediador da mesa redonda.

A mesa redonda foi aberta pela diretora geral da escola. A seguir, o CPG iniciou a mediação entre palestrantes e participantes do evento. Antes do encerramento oficial da mesa redonda a professora envolvida no IC pediu a palavra e deu um depoimento distinto, que será exposto na análise de conteúdo, no final desse capítulo, assim como abordaremos sobre outras intervenções feitas no decorrer da atividade, inclusive da diretora da escola. Com esse evento, foi finalizada nossa IA em Cabo Verde.

A seguir faremos a apresentação e análise dos dados de todas as OF da IA do Estudo de Caso em Cabo Verde.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA IA DE CABO VERDE: ESTUDO CASO 1

5.5. Apresentação e Análise dos Dados da IA de Cabo Verde - Estudo de Caso 1

Essa parte do Capítulo 5 será destinada a apresentação e análise dos dados obtidos na IA de Cabo Verde, interpondo com os constructos teóricos expostos em nossa revisão de literatura na parte um desse trabalho, em busca de respostas aos objetivos da nossa investigação. Lembramos que o objetivo geral de nosso estudo é apresentar e validar o PFC5C aos CPs/DTs, de modo que os mesmos pudessem compreender e se apropriar dos princípios do referido programa para utilizá-lo em FCP no âmbito da escola do ensino básico. Esse propósito de Formação Continuada de Formadores, assemelhada a uma formação em rede, foi baseada nos constructos de Aguerro (2002), Nóvoa (2009) e Vaillant (2003), que apontam a relevância de os FPs serem formados de maneira a compreenderem e ampliarem o pensamento sobre os problemas concretos da escola, antes de realizarem ações de FC baseadas na realidade da escola.

Lembramos que os casos que despontam da realidade da escola é a base do PFC5Cs, referendada nos constructos dos autores mencionados no Capítulo 2 desse trabalho; a inserção de CPs/DTs como formadores em contexto deu-se com base em autores brasileiros como Almeida (2006), Alonso (2002), Fiuza (2015), Fusari (2009, 2012), Geglio (2006, 2016), Placco (2014), Placco e Almeida (2011), Placco e Silva (2004) e Vasconcellos (2004), que defendem a legitimidade dos referidos profissionais como formadores em contexto de trabalho; os 5Cs como dimensões relevantes em uma FC, como base de discussão da realidade concreta, surgiram tanto dos constructos do autores que defendem a FCPCE, expostos no decorrer do Capítulo 2 desse trabalho, quanto dos constructos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), expostos no Capítulo 3 desse trabalho.

Nesse sentido, refletimos que, com o propósito dos CAs validarem o PFC5Cs, seria incoerente com nossa proposta se os CPs/DTs tivessem acesso apenas às informações teóricas e não vivenciassem as propostas contidas no PFC5Cs. Experimentar a interligação dos casos que despontam da escola com os conceitos dos 5Cs no decorrer da nossa IA, portanto, vai ao

encontro dos princípios do PFC5Cs. Também consideramos o princípio de Nóvoa (2009) de que, nem sempre os formadores fazem em suas práticas o que propõem que os professores façam nas ações de FCP. Assim sendo, os formadores precisam ser formados com a mesma dinâmica que será feita a FCP, para que modifiquem suas percepções e entendam as necessidades reais dos professores, ideia compartilhada com Aguerro (2002) e Vaillant (2003).

Diante do exposto, delineamos a ação formativa da nossa IA com base nos princípios do PFC5Cs, expostos no Capítulo 4 desse trabalho, subitem 4.2.2. (p. 190). Optamos pelo formato de Oficina (OF) por dar margem a realizar uma ação reflexiva e dinâmica, como impõe que seja uma IA, conforme também discorremos no capítulo 4 desse trabalho, (p. 190). As OFs foram construídas de maneira a oportunizar aos CPs\DTs vivenciarem as etapas do nosso programa formativo, conforme exposto na Figura IX (p. 198), a fim de o avaliarem também com base na vivência, conforme exposto na primeira parte desse capítulo.

A nossa IA, portanto, conforme também mencionado no Capítulo 4 desse trabalho, subitem 4.1.1. (p. 174), teve como objetivo formar formadores, os CPs/DTs, para atuar em FCP em contexto de trabalho, com base no PFC5Cs. Os Componentes da Ação (CAs) tiveram oportunidade de vivenciar situações no decorrer da IA e buscar soluções fundamentadas nos 5Cs, que estão amplamente presentes nos pressupostos teóricos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) e TC de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), os quais fundamentaram a construção do PFC5Cs.

Desse modo, nosso fator principal de análise em todas as OFs é a percepção dos CAs em relação à proposta de cada OF conforme os princípios do PFC5Cs, que foram organizadas inserindo conteúdos da prática docente representada através dos casos para estudo, oriundos da escola onde os Componentes da Ação formativa (CAs) exercem suas funções. Para tanto, nossa análise de dados foi gradual, OF a OF, de modo a realizá-la cuidadosamente, com o rigor que requer uma investigação científica, conforme apontam Amado (2009) e Bardin (1977). A apresentação e análise dos dados foram realizados simultaneamente e, ao final, foi feita uma breve síntese sobre o fator de análise de cada OF.

A seguir, apresentaremos e analisaremos os dados adquiridos nas Fichas Sumários (FS) e Fichas de Análises SWOT (FAS), instrumentos que utilizamos para a recolha de dados em todas as OFs do contexto de Cabo Verde. Ressalvamos que na última OF, substituímos a FS pelo 4º GCC (Anexo 23). Também iremos, eventualmente, nos referirmos aos dados

anotados no nosso DB. A apresentação e análise dos dados de todas as OF iniciarão com os dados recolhidos da FS, seguido dos dados recolhidos na FS.

A apresentação e análise dos dados serão feitas inicialmente com os dados adquiridos na Ficha Sumário e, em seguida, com os dados da Ficha Análise SWOT. Lembramos que as fichas foram preenchidas em grupos, conforme explicitado anteriormente, os quais foram denominados nas Matrizes de Categorizações (MTCs) como GC1, GC2, GC3 e GC4, a fim de que pudéssemos melhor identifica-los. O “G” representa Grupo, o “C” representa Componentes e os numerais representam os grupos que responderam aos instrumentos de coleta de dados.

No que refere à análise das Fichas Sumários (FS), as categorias “Dinâmica Pedagógica da Oficina” emergiram em todas as análises, e a categoria “Impacto da oficina” surgiu nas oficinas I, II e III. Em relação à análise da Fichas Análises SWOT (FAS), os aspectos integrantes da análise SWOT, os pontos fortes, pontos fracos, as oportunidades e ameaças surgem sempre como subcategorias na MTC, uma vez que os conceitos são muito bem definidos na ficha e permite essa particularidade. Desse modo, as categorias que envolvem os quatro aspectos, também são definidas pelos mesmos: pontos positivos, para pontos fortes e oportunidades, e pontos negativos, para pontos fracos e ameaças em todas as MTCs da FAS, diferenciando, portanto, os indicadores que surgem da unidade de registro. No 4º GCC (Anexo XXIII), que substituiu a FS na última OF, as categorias foram compostas pelas perguntas com os elementos-chave que constituem o PFC5Cs: os 5Cs, os casos como estratégia de formação, a escola como lócus de FC e os CPs/DTs como formadores em contexto de trabalho.

No decorrer da apresentação dos dados, não somente do contexto de Cabo Verde, mas igualmente nos contextos de Brasil e Portugal, exporemos alguns quadros ou figuras de maneira a exibir algumas URs (Unidades de Registros) que consideramos relevantes para a compreensão da análise dos dados. Também exibiremos quadros com sínteses da Matriz de Categorização (MTC) da FS e FAS de cada OF, que apontam nosso fator de análise, as categorias, subcategorias e indicadores, todos advindos das Unidades de Registros (URs) que foram originadas da FS e FAS e descritas na MTC de cada uma. Também faremos a apresentação e análise de dados interconectando com os constructos teóricos expostos nos três primeiros capítulos desse trabalho.


5.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA de Cabo Verde

A proposta dessa OF foi esclarecer o projeto investigativo, a proposta do PFC5Cs, os conceitos dos 5Cs e a relevância do desenvolvimento dessas dimensões na percepção de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2008^a) e de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Também foram apresentados os elementos teóricos para a operacionalização dos casos, a TFC, de maneira a vislumbrar como fomentar o desenvolvimento dos 5Cs no momento de desconstrução e reconstrução dos casos, assim como, os conceitos dos casos, do IC e sua relevância como base para construção de um caso, conforme exposto no PA (Anexo 6). Também foi apresentado o IC escrito por uma aluna (Anexo 09) que foi a base para construção do caso. Assim, a primeira etapa da OF I foi composta de elementos mais teóricos e a segunda parte foi marcada por um longo debate acerca do IC escrito pela aluna, de onde emergiram maior volume de dados, conforme veremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário da Oficina I - Cabo Verde

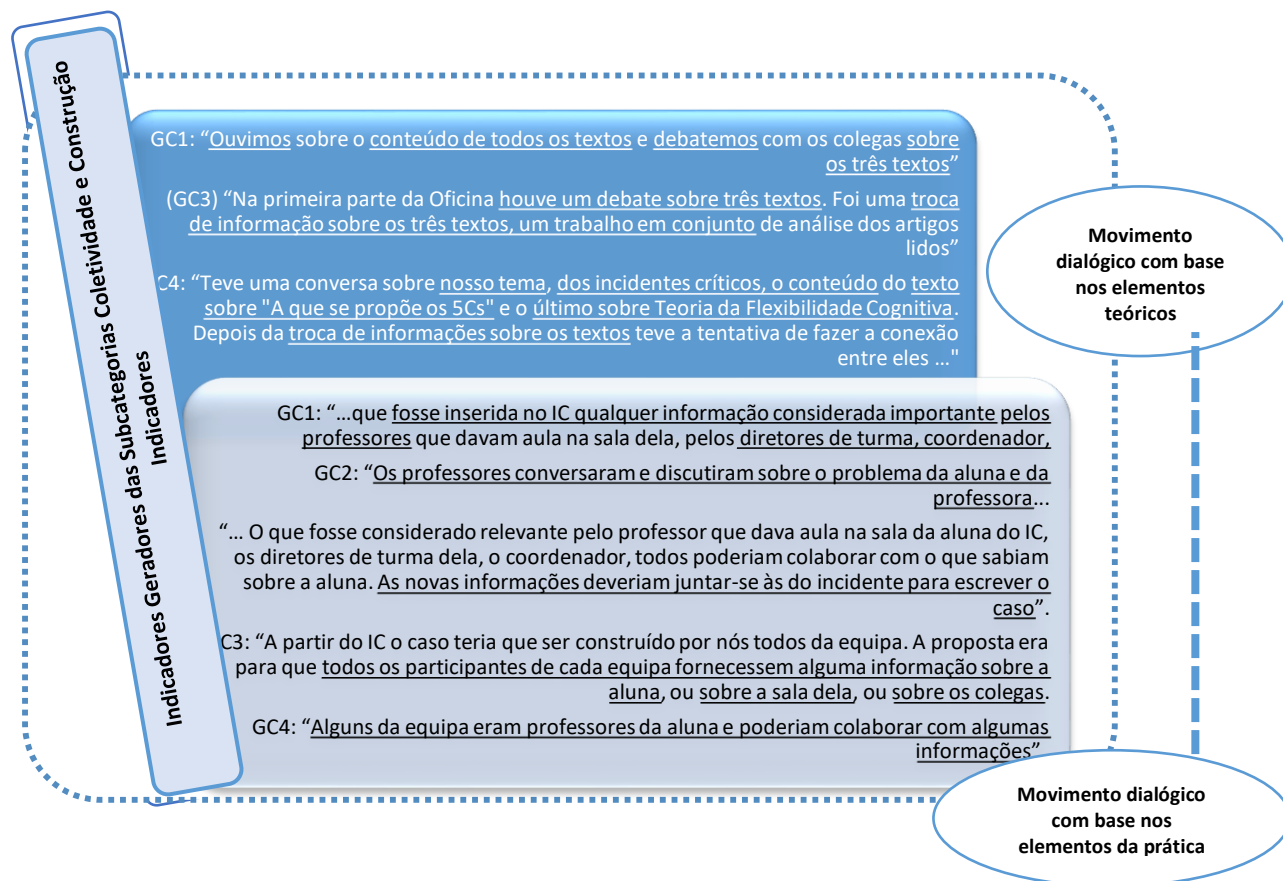
Conforme pode-se ver no PA (Anexo 6) a OF I foi desenvolvida com base em leitura e troca de informações sobre os textos, apresentação e discussão em torno do IC escrito por uma aluna da escola (Anexo 9), que gerou dados significativos que fortaleceram a construção da categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, com suas respectivas subcategorias de onde despontaram os 5Cs, Coerência, Colaboração, Conscienciosidade, Construção e Críticidade conforme pode ser visto na MTC (Anexo 24), sintetizadas no Quadro 17.

Quadro 17 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Cabo Verde

<i>Fator de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina I	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Estruturação
		Construção	Tema/Textos
			Papel do formador/ Estímulo à discussão
		Colaboração	Debate
			Potencial do IC para Construção Colaborativa de um caso
			DesConstrução/ Construção Colaborativa do IC
			Reflexão Coletiva
		Criticidade (com vistas ao desenvolvimento de)	Múltiplas perspectivas
			Reflexão sobre a prática
		Conscientização (com vistas ao desenvolvimento de)	Intensidade da discussão
			Riscos
			Desconforto
		Soluções pedagógicas Coerentes	Busca de adequação metodológica
	Aproximação		
Abertura à mudança			
Impacto da Oficina	Apelo ao desenvolvimento de Conscientização	Observação/ atenção/foco	
Observação/Ponderação			

Os dois movimentos que ocorreram em momentos distintos da OF I, teórico e prático, se entrelaçaram e constituíram as subcategorias onde despontam os 5Cs, conforme exposto no Quadro 17. O momento da reflexão realizada com todo o grupo ao final da primeira etapa da OF I, para troca de informações em torno dos textos propostos, e a abordagem sobre os elementos das práticas expostas no IC, geraram dados significativos que produziram as subcategorias “Colaboração” e “Construção” que estão inseridas na Categoria Dinâmica Pedagógica da Oficina, conforme pode-se ver nas URs da MTC (Anexo 24) e nos recortes das URs expostas no Quadro 18.

Quadro 18 - Indicadores geradores das subcategorias Colaboração e Construção



Fonte: Matriz de Categorização da FS da Oficina I (Anexo 24).

O Quadro 18 contém dados retirados das URs da Matriz de Categorização (Anexo 24) e expõe a troca de informações entre os CAs tanto sobre o conteúdo teórico a que tiveram acesso, quanto sobre o conteúdo do IC escrito pela aluna da Escola Azul. Conforme também pode-se ver no MTC (Anexo 24), o IC proporcionou um volume de discussão bastante alargado. O conteúdo do IC foi o aspecto mais mencionado pelos quatro grupos na FS: das quarenta e uma menções nas Unidades de Registos do MTC (Anexo 24), vinte e seis referiram-se ao IC. desse modo, todos os grupos repercutiram a discussão em torno do conteúdo do IC que, por trazer em sua estrutura uma menção à metodologia utilizada por um professor daquela escola, que estava presente na ação formativa, tornou-se ícone para diversos indicadores.

Conforme mostra o Quadro 18, indicadores como “riscos”, “desconforto”, “ponderação”, “abertura à mudança”, “intensidade da discussão”, “reflexão sobre a prática”, “Construção Colaborativa” e “a aproximação do outro”, geraram as subcategorias “Construção”, “Colaboração”, assim como as subcategorias “com vistas ao desenvolvimento

de Criticidade”, “Com vistas ao desenvolvimento de Conscientização” e “Soluções Pedagógicas Coerentes”, todas inseridas na Categoria “Dinâmica pedagógica da Oficina” e que envolvem os 5Cs.

Se considerarmos a linha de pensamento de Vygotsky (1989), de que a aprendizagem ocorre mediada pela relação entre as pessoas, assim como o pensamento de Freire (2005), de que o conhecimento surge apenas da relação dialógica, pode-se considerar que os registros expostos no Quadro 18 apontam que os CAs fizeram um movimento no sentido da Construção de conhecimento em Colaboração. A troca de informações em torno dos textos e da proposta da Construção do caso com base no IC envolveram indicadores como “estímulo à discussão”, “reflexão coletiva”, “debate”, “troca”, que indica possível reconhecimento dos CAs de que o conteúdo da OF é propício para a Construção de saberes em Colaboração.

No Quadro 19 apresentaremos alguns fragmentos representativos das URs expostas na MTC da FS (Anexo 24), que permitem visualizar o caminho percorrido pelos grupos e a evolução dos diálogos em torno do IC, que pressupõe Construção de conhecimento em Colaboração, interligado aos demais Cs, Coerência, Conscientização e Criticidade.

Quadro 19 - Fragmentos das Unidades de Registros sobre o caso: Caminhos Condutores aos 5Cs

Grupo	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4
GC1	<p>“A professora parecia muito constrangida. <u>Não parecia correto expor a professora daquela maneira. A aluna expôs a professora...</u>”</p> <p>“<u>Alguns</u> falaram que <u>o problema era da aluna que não compreendia e não da professora. Outros</u> diziam que <u>poderia ser a metodologia que dificultava a aluna entender</u> o assunto</p>	<p>“Mas <u>após uma conversa</u>, pensamos que o fato de a professora estar ali poderia ser bom! Poderia se defender”</p> <p>“<u>Uma DT da aluna alertou</u> que ela era muito tímida, mas muito respeitosa ao que todos concordaram”</p>	<p>“<u>Foi considerado a possibilidade da metodologia que a professora está a adotar</u> <u>poderá não ser a mais adequada para a aluna...</u>”</p>	<p>“<u>Ao final conversou-se sobre a possibilidade de a professora utilizar outras metodologias...</u>”</p>
GC2	<p>“Gerou-se grande discussão... <u>Discutir um assunto como aquele, dito por uma aluna</u>, na frente de todos, até do CP...”</p>	<p>“<u>Seria também uma boa oportunidade para a professora se defender</u> e até uma possibilidade de reflexão...”</p>	<p>“<u>Outros consideravam que poderia ser um problema da metodologia</u> e uma vez o fato abordado ali <u>poderíamos pensar sobre isso...</u>”</p>	<p>“<u>Ao que foi discutido que, se calhar, pode estar a acontecer isso também com os nossos alunos...</u>”</p>
GC3	<p>“De início <u>foi muito difícil realizar a tarefa. Muitos acharam que a professora foi exposta</u>. Consideraram mesmo <u>bastante preocupante aquela abordagem em vistas a todos colegas</u>”.</p>	<p>“<u>Outros lembraram que a aluna não falou mal da professora, falou da metodologia</u>, da forma como ele dá aula, que ela não compreende”</p>	<p>“<u>Conversou-se muito também sobre as dificuldades da aluna</u>, que já na escrita do texto mostrou suas limitações na escrita”.</p>	<p>“<u>Alguns colegas consideraram interessante que a aluna colocasse o que provocava sua dificuldade</u>. Ela somente disse de sua dificuldade, que pode nos colocar a pensar...”</p>
GC4	<p>“<u>Foi um momento desconfortável</u> porque apesar de não estar escrito o nome da professora, todos sabiam quem era a professora. <u>Foi bastante desagradável. Expôs a professora!</u>”</p>	<p>“<u>A professora deve inteirarse do problema receber, mais feedback dos alunos</u> sobre o processo de ensino e aprendizagem. Deve interagir com os alunos ao longo da explanação oral do conteúdo”</p>	<p>“<u>Aprender a escutar ajuda os jovens</u> ou até mesmo qualquer ser humano a tomar decisões”.</p>	<p>“<u>Concluiu-se que é importante que o docente seja Susceptível de modificar o seu relacionamento com os alunos</u> para que haja mais feedback e consequentemente melhoria na aprendizagem”.</p>

● Visão Inicial

● Alerta: novas hipóteses

● Visão ampliada

● Expectativa de mudança

Fonte: Matriz de Categorização da FS - Oficina I (Anexo 24).

Os registros expostos no Quadro 19, retirados da MTC da FS da OF I (Anexo 24), são dados resultantes da segunda parte da OF I e mostram os caminhos geradores das subcategorias “Construção”, “Colaboração”, “com vistas ao desenvolvimento de Criticidade”, “Com vistas ao desenvolvimento de Conscientização” e “Soluções Pedagógicas Coerentes”, todas inseridas na Categoria “Dinâmica pedagógica da Oficina”, com indicadores que envolvem os 5Cs, expostos no Quadro 18. O debate sobre o conteúdo do IC, realizado na segunda parte da OF I, conforme descrito no PA (Anexo 6), gerou dados que expõem a diversidade de pensamento que permeiam a discussão dos grupos no que refere ao conteúdo do IC e sugerem a presença dos 5Cs. Assim, o Quadro 19 expõe cada momento considerado

por nós como o caminho reflexivo que os 4 grupos percorreram interligando os 5Cs e avançando a partir do diálogo. As cores representam o avanço na reflexão dos grupos, as quais denominamos de cenário:

- Utilizamos a cor vermelha para representar o pensamento inicial, ainda restrito, exposto no início da FS, onde somente surge a visão limitada dos elementos que constituem o IC;
- A cor amarela utilizamos no quadro onde surgem registros dos grupos que já consideram outras hipóteses que, para nós, ressoam como sinal de alerta sobre o conteúdo do IC.;
- A cor azul foi empregada num contexto em que os registros indicam mais serenidade em torno do conteúdo, onde já é possível perceber ponderação e uma visão mais ampliada em torno do problema. Os elementos “culpa”, “acusação” e “vitimização” desaparecem, dando lugar a visibilidade de outros aspectos.
- Na última fase, utilizamos o verde representando um cenário de mudança norteada pelos 5Cs decorrente da reflexão dos grupos durante a escrita da FS.

A seguir, faremos uma análise mais aprofundada sobre o conteúdo do Quadro 19, indicando a interconexão com os Cs e a evolução da reflexão em pares.

● No cenário vermelho do Quadro 19, pode-se ver que todos os grupos fizeram registros indicando a professora citada no IC como suposta “vítima” de uma suposta “responsabilização” da aluna. Apenas três elementos são indicados nesses registros: a professora, a aluna e a responsabilização, que repercutiram de modo mais vasto na discussão, vide a quantidade de registros em relação ao “constrangimento”, “desconforto”, “exposição” da professora, assim como os que indicam a responsabilização da aluna por esses fatores. Esses dois elementos, “responsabilização” e “exposição”, mesmo que expostos com outras palavras, como “bastante preocupante aquela abordagem em vistas a todos os colegas”, registrada pelo GC3 e “discutir um assunto como aquele, dito por uma aluna à frente de todos” (GC2), por exemplo, são registros que expõem que, no início da escrita da FS, os CAs se mostram com uma percepção restrita sobre o conteúdo do IC, considerando apenas os elementos “professora” e “aluna. Entretanto, essa posição já não surge tão robusta no cenário amarelo do Quadro 19.

● No cenário amarelo do Quadro 19 pode-se ver nos registros feitos na FS sobre o conteúdo do IC e retirados da MTC (anexo 24), mais alguns elementos para além da professora e a aluna: todos os grupos registraram novas hipóteses, particulares e diferenciadas:

- O GC1 mostra que ampliou o olhar sobre o conteúdo do IC (Anexo 9), ao se referir tanto sobre a positividade de a professora estar presente na formação e ter a oportunidade de se “defender”, como no registro que indica a informação de uma DT, de que a aluna que escreveu o IC “era muito respeitosa”. Essas abordagens sugerem que o GC1 evoluiu na discussão, tirando o foco da “responsabilização da aluna” e da “defesa da professora”. O grupo registrou suposições em torno da presença da professora e compartilhou informações concretas, mostrando predisposição para o desenvolvimento da escuta do outro, que é um elemento propulsor para a Construção de Conhecimento em Colaboração, segundo Freire (2005). É uma mostra de que o grupo vislumbrou outros elementos a partir da reflexão com os colegas, considerando outras perspectivas para além da “responsabilização” e “defesa” comparadas aos registros no cenário vermelho do Quadro 19.
- O GC2 também fez registro na FS conforme exposto no MTC (Anexo 24) e no Quadro 19, sobre a possibilidade de “defesa da professora”, assim como o GC1, mas vai além: o Grupo acena para a possibilidade de a “exposição da professora” vir a ser “uma possibilidade de reflexão”. Desponta um novo olhar do grupo e surge mais um elemento incluído nos registros, além da “responsabilização da aluna” e da “exposição da professora”. Esse novo olhar mostra que o grupo inseriu uma nova vertente sobre o tema debatido e sugere abertura para pensar a prática de modo mais Crítico e Consciente. De acordo com Freire (1979), o diálogo sobre a realidade concreta é a base para a evolução da Conscientização Crítica, de modo que, podemos considerar essa reflexão do GC2 como uma possibilidade para a compreensão da importância do desenvolvimento das dimensões Criticidade e Conscientização no contexto educativo.
- O registro do GC3 exposto no cenário amarelo do Quadro 19, também demonstra elevação da percepção dos CAs em torno dos elementos que envolvem a discussão do IC: o grupo registrou que a aluna fala sobre a “metodologia da professora” e não

“da professora”; fala de “suas dificuldades em torno da metodologia”, o que mostra que o grupo vai a caminho da Conscientização da realidade. O grupo parece ir se conscientizando de que a abordagem da aluna no IC ultrapassa o “falar mal da professora”.

- Finalmente, no que refere aos registros no cenário amarelo do Quadro 19, o GC4 também demonstra ampliação do olhar em torno do conteúdo do IC: o grupo não se retém à “responsabilização da aluna”, nem à professora como “vítima”. O grupo referido aprofunda o olhar ao registrar sobre a possibilidade de desenvolvimento da “escuta” da professora envolvida no IC. Sugere no registro que a professora deve “inteirar-se do problema” e buscar “feedback dos alunos”, de modo a identificar os problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Embora o GC4 não tenha se inserido como parte da reflexão sobre o problema em questão, o grupo mostra ampliação na Conscientização da realidade, uma vez que identifica a metodologia de ensino da professora como mais um elemento contido no IC a ser discutido, o que pressupõe uma reflexão mais aprofundada sobre o problema.

● No cenário de cor azul do Quadro 19, que expõe os registros finais da FS demonstradas nas URs da MTC (Anexo 24) que todos os grupos identificaram mais elementos contidos no IC que os registrados nos cenários de cor vermelha e amarela do referido Quadro:

- O GC1 e o GC2 mostram ampliação do olhar sobre o conteúdo do IC ao inferir sobre a metodologia da professora. Na parte inicial da FS da OF I, conforme pode-se ver nas URs da MTC (Anexo 24), os registros de ambos os grupos são mais incisivos no que refere ao constrangimento da professora “provocado” pela escrita da aluna. Entretanto, os registros evoluíram para além desses elementos, e a metodologia da professora passa a ser registrada, o que nos parece uma ampliação da conscientização em torno da situação em reflexão. O GC2 parece avançar um pouco mais o nível de Conscientização, ao registrar que o problema da metodologia apontado no IC não parece ser de cunho individualista, de modo que “uma vez abordado ali poderíamos pensar sobre isso...” (GC2). Sugere, com isso, a coletivização do assunto e entrevê uma possibilidade de reflexão partilhada, assinalando a hipótese de Construção em Colaboração com base na reflexão da realidade concreta, ou seja, de modo Consciente e Crítico, considerando a possibilidade de outros professores também estarem em

situação similar à da professora citada no IC (Anexo 9), no que refere à metodologia de ensino utilizada em sala de aula.

- O GC3 também revela que amplia a visão: após os registros sobre a metodologia de ensino apontado no IC (Anexo 9), surge o registro sobre a conversa entre os componentes do grupo, que culminou no entendimento de que a aluna demonstrava dificuldade para aprender, configurada nas “limitações na escrita” do texto, conforme exposto no Quadro 19. Portanto, o GC3 dá voz às dificuldades da aluna evidenciadas nos erros ortográficos presentes na escrita do IC, além de conjecturar outras possíveis dificuldades. Esse registro sugere Construção em Colaboração fundamentada na Conscientização da dificuldade da aluna.
- O GC4, por sua vez, extrapola o dueto professora e aluna de forma individualizada e faz um registro sobre “aprender a escutar” como modo de ajudar o outro a “tomar decisões”. Ao registrar sobre a importância do desenvolvimento da escuta e a potencialidade da mesma para o fortalecimento das tomadas de decisões, o GC4 vai ao encontro do que pontua Freire (2005) de que “ensinar exige saber escutar” (p. 113). Esse registro mostra Conscientização da necessidade de refletir sobre as possíveis necessidades dos alunos de maneira geral e não somente sobre a aluna autora do IC. O Grupo amplia a visão, saindo das partes e indo para o todo, e vice-versa, conforme a necessidade da reforma do pensamento na docência proposta por Morin (2005).

É possível notar nos registros do cenário azul do Quadro 19, baseado na MTC da FS (Anexo 24), que todos os grupos avançam nos registros da FS. A alusão à aluna como “acusadora” se desfaz e surge uma nova visão em torna da mesma. Já se percebe preocupação não somente no que refere às suas dificuldades isoladas, mas inclui as possíveis dificuldades de outros alunos, começando a vislumbrar outras possibilidades sobre a mesma situação. Observa-se também que a professora citada no IC não aparece mais como foco central, a vitimização da mesma cede lugar à reflexão sobre a metodologia utilizada por ela, que pode servir de base para reflexão aos demais CAs.

● No cenário de cor verde do Quadro 19, é possível ver nos registros retirados da MTC (Anexo 24) advindos da escrita do final da FS da OF I, que 3 dos 4 grupos ultrapassam os indicativos particularizados expostos no cenário vermelho. Somente o GC1 não fez registros que indicam reflexão que envolve o coletivo dos professores e dos alunos. Apesar de mostrar

que ampliou o olhar, ao tirar o foco dos registros da professora como “vítima”, perceber a metodologia usada como dificuldade da aluna, e até sugerir a possibilidade de diversificação da metodologia, o GC1 permanece com a visão individualista ao encerrar os registros da FS da OF, referindo-se somente à professora e à aluna envolvidas no conteúdo do IC.

Por sua vez, o GC2, o GC3 e o GC4 fizeram registros saindo do circuito de fórum intimista apontados nos cenários de cor vermelha e amarela e fazem convite a uma reflexão que envolve o todo: os três grupos mencionados apontam a possibilidade de outros alunos estarem vivendo situação semelhante à exposta pela aluna do IC, que já não surge como uma aluna que “constrangeu” uma professora. Observam a aluna como ponto de partida para uma reflexão mais ampliada entre os pares. Os registros feitos por esses 3 grupos, conforme se pode ver no cenário verde do Quadro 19, assemelham-se, e passam a considerar o relato da dificuldade da aluna como uma fonte de inspiração para a reflexão sobre os demais alunos, mostrando Conscientização da revelância do desenvolvimento da escuta. Não somente da professora e da aluna envolvidas no caso, mas uma reflexão mais ampla, incluindo os possíveis problemas ancorados nos demais alunos. Percebemos que a professora já não está isolada: o problema que, inicialmente, parecia somente dizer respeito à professora citada no IC, começa a irromper sentimento de pertencimento de outros professores, mais notadamente no GC2 e GC3. Também o GC4 mostra susceptibilidade de mudança na relação professor-aluno através da escuta de feedback, no entanto, de maneira mais generalizada, sem fazer indicação direta ao problema apontado no IC.

De maneira geral, considerando as URs expostas no Quadro 19, retiradas integralmente da MTC (Anexo 24), pode-se dizer que há um pensamento ascendente nos registros dos grupos na FS em relação ao conteúdo do IC (Anexo 9) interligado aos 5Cs. No Quadro 19, ao transitarmos entre os registros do cenário vermelho e do cenário verde, percebe-se que há um movimento de Conscientização da realidade, representado na saída da particularização em torno da professora e da aluna, e na indicação de pertencimento dos CAs nas questões indicadas no IC. Certamente que o pertencimento não ocorreu com a totalidade dos participantes, considerando que em todos os grupos pode-se ver enfatizados os pronomes indefinidos “alguns”, “outros”, “muitos”, indicando que o pensamento não pertence à totalidade. Também entendemos que esses pronomes indicam que houve debate entre os CAs que compõem cada grupo, que promoveu espaço para avanço dos grupos, sinalizado no

pensamento ascendente e ampliado sobre o conteúdo do IC, destacando possível Construção Colaborativa de conhecimento, provavelmente advindos desse movimento dialógico que ocorreu nos grupos. Se transitarmos pelo caminho que Freire aponta, de que o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (1996, p. 33), podemos considerar que o movimento reflexivo dos quatro grupos, expressos nos registros dos quatro cenários, vermelho, amarelo, azul e verde, expostos no Quadro 19, demonstram que a OF I foi um espaço Construtor de conhecimento em Colaboração.

Também pudemos perceber ao transitarmos nos registros entre o cenário vermelho e o cenário verde do Quadro 19, um movimento de Conscientização da realidade concreta e um movimento de Criticidade em torno da mesma: no cenário vermelho todos os grupos fizeram registros se referindo à questão exposta pela aluna como um problema eminentemente “particular” da professora e da aluna. Todos os quatro grupos fizeram registros como se estivessem em um julgamento ou avaliação dos constituintes do IC, não demonstraram pertencimento ao problema, deixando a professora indicada no IC, no isolamento. Portanto, nenhum grupo, nos cenários vermelho e amarelo, fez registros de pertencimento ao problema exposto no IC. Entretanto, apesar dessa primeira evidência, os registros nos cenários azul e verde demonstram suposta apropriação do problema, uma vez que saem da individualidade e vão para o coletivo e, pelo menos em três grupos, o GC2, o GC3 e o GC4, os registros mostram Conscientização e Criticidade em torno da realidade concreta. Esses grupos passam a se reconhecerem no lugar da professora citada no IC, quando enfatizam que o problema apontado pela aluna pode ser um elemento disparador de reflexão para todos. De modo que, o GC2, o GC3 e o GC4 se conscientizaram da coletivização do conteúdo do IC e, ao se colocarem como parte do problema discutido, se colocam na posição de realizar uma crítica sobre suas ações, se inserindo no contexto do problema apontado pela aluna, se se pretende avançar para uma ação docente Coerente com a necessidade dos alunos. Desse modo, os grupos se aproximam do constructo Freiriano de que “é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2005, p. 39).

Para finalizar a análise do conteúdo da FS da OF I, apresentaremos os registros do GC1 e GC4 que deram origem à Categoria “Impacto da Oficina”, que teve o “Apelo ao desenvolvimento de Conscientização” como subcategoria. O GC1 anotou ao final da FS como observação e com um grifo abaixo da frase, conforme exposto no MTC (Anexo 24), que “a

colega que é psicóloga perguntou-nos se não observamos o quanto a professora foi elogiada pela aluna e chamou a atenção que somente estávamos a falar da crítica da aluna. Que colocamos o foco da discussão na única crítica que a aluna fez”. Na FS do GC4, por sua vez, consta o seguinte registro, também exposto na MTC (Anexo 24): “observamos a ponderação/justiça da aluna para com a professora. Não se pode desconsiderar esse cuidado”. Os dois registros apontam que o grupo foi remetido a uma reflexão Consciente em torno do problema exposto. Um fala de “justiça” e outra de “único olhar” e do “julgamento antecipado”.


O convite para olhar para o problema do IC por diferente prisma, para nós, se aproxima do conceito de Conscientização na percepção Freiriana, exposto no Capítulo 3, que é interligado ao conceito do movimento dialógico. Esses aspectos aparentemente negativos apontados em um problema concreto da escola podem desnudar a realidade e, não, mascarar a realidade. Segundo Freire (1979), desnudar a realidade significa tornar-se consciente da existência dos diversos fatores que envolvem um problema. Se observamos as questões aqui expostas com base no pensamento de Freire (1979), podemos considerar que os registros do GC1 e GC4 sugerem que a realidade seja descortinada, portanto, ambos estimulam o desenvolvimento de Conscientização e Construção de conhecimento em Colaboração. Também nos remete aos constructos de Morin (2003) de que a reforma de pensamento da docência perpassa pelo olhar consciente em torno do todo e das partes e vice-versa. Desse modo, fundamentado na visão desses dois autores, podemos dizer que os componentes do GC1 e do GC4 foram sugeridos a olhar para o problema de modo Consciente, não fixar o olhar somente nos aspectos aparentemente negativos do problema apontado, de modo a ampliarem o olhar em torno do problema, percebendo o todo e as partes e vice-versa, conforme aponta Morin (2003). Assim, concluímos a análise da FS da OF I de Cabo Verde e passamos a apresentar e analisar a Ficha Análise SWOT (FAS) da referida OF.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT da Oficina I - Cabo Verde

A análise dos dados da FAS da OF I de Cabo Verde expôs os aspectos positivos e os aspectos negativos da proposta da OF, que são as categorias edificadas com base nas subcategorias fundamentadas nas constituintes que compõem o corpo de uma análise SWOT, os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças detectadas pelos grupos no

decorrer da OF, conforme mostra o Quadro 20. Os grupos preencheram a FAS da OF I de maneira mais sucinta do que o fizeram na FS. No entanto, essa característica não indica que os grupos não nos forneceram dados significativos conforme pode-se verificar na MTC (Anexo 25), sintetizados nos Quadros 20 e 21, a seguir.

Quadro 20 - Síntese da Matriz Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF I -Estudo de Caso de Cabo Verde

Fator de Análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores
 Proposta da Oficina I	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Discussão produtiva
			Relevância de Formadores em Colaboração
			Criticidade
		OPORTUNIDADES	Conscientização
		Construção de conhecimento em contexto/A partir da realidade	
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo
AMEAÇAS		Carência de Criticidade	
		Perspectivas individualistas	
		Conscientização/carência	

No Quadro 20, pode-se ver que os 5Cs surgem nos indicadores advindos das URs expostas na MTC (Anexo 25). Encontramos nas URs, algumas expostas no Quadro 21, tanto novos indicadores que envolvem os 5Cs, como alguns indicadores que se assemelham aos apontados nas FS. Os dados semelhantes estão relacionados mais notadamente no que diz respeito à Construção de saberes em Colaboração e no desenvolvimento de Conscientização, conforme pode-se ver na MTC (Anexo 25). Nas URs da FAZ da OF I, também identificamos registros contraditórios: a inquietação que surgiu em relação a uma FC que lida com a realidade concreta é mais clara, o juízo de valor produzido na discussão entre os CAs sobre o conteúdo do IC, apresentado no cenário de cor vermelha do Quadro 19, com base nos dados da FS, surge como ameaça apontada por 03 dos 04 grupos, o GC1, o GC3 e o GC4, conforme exposto na MTC da FAS (Anexo 25). Paradoxalmente, esses mesmos grupos registram motivos semelhantes como oportunidades e pontos fortes da OF, conforme pode ser verificado no Quadro 21.

Quadro 21 - Eixo Paradoxal Entre Pontos Fortes/Oportunidades/Ameaças da FAS/OF I



Fonte: Matriz de Categorização FAS OF I (Anexo 25)

Nos dados apresentados no Quadro 21, vê-se que há interligações entre os registros geradores da subcategoria ameaças, os registros que geraram as subcategorias pontos fortes e oportunidades, feitos por 3 grupos, o GC1, GC3 e GC4. Ao mesmo tempo em que todos os 3 grupos registram sobre a ameaça da proposta de trabalhar com a realidade concreta, registram também que essa proposta tem “possibilidade de Consciencializar”, “questionar criticamente”, “interação”, dentre outros elementos que envolvem 4 dos 5 Cs: Conscientização, Criticidade e Construção em Colaboração. Nos parece que há um vínculo entre as ameaças apresentadas no Quadro 21, com os posicionamentos assinalados no Quadro 19, no ambiente que denominamos de “contexto vermelho”, onde todos os grupos referem que a professora foi exposta no IC e busca um “culpado” para o problema abordado pela aluna. Por outro lado, observamos que os 3 grupos, GC1, GC3 e GC4, registram o estímulo tanto ao trabalho em

colaboração, quanto o desenvolvimento de Conscientização e Criticidade, conforme os registros apresentados nos pontos fortes e oportunidades no Quadro 21.

Também o GC2, que não fez registros geradores da subcategoria ameaças na FAS, fez registros que compuseram as subcategorias pontos fortes e oportunidades. O GC2 registrou que o conteúdo proposto na OF dá a oportunidade de “estar mais preparado para enfrentar os desafios que possam surgir”, assim como registrou como ponto forte da OF a “preparação pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Turma para o apoio aos professores” e o fato de que “todos participaram mostrando bastante interesse”, conforme exposto na MTC da FAS (Anexo 25).

Logo, percebemos que todos os grupos atribuíram relevância à discussão em torno da realidade concreta, ao fortalecimento teórico do CP/DT como formadores de professores Conscientes da possibilidade de desenvolver pensamento crítico, conforme registros apresentados na MTC (Anexo 25). No que respeita a relevância do CP como formador em contexto, lembramos que Placco (2004), Vasconcellos, Geglio (2003), dentre outros autores brasileiros, apontam o CP como o profissional mais indicado para realizar formação em contexto de trabalho, por conhecer a realidade estrutural e cultural da escola, conforme referenciamos no Capítulo 2 desse trabalho. Para nós, também o DT, que exerce função semelhante à de CP, conforme informações da diretora da Escola Azul, pode ser um formador em contexto de trabalho, se tiver FC adequada para tal.

No que refere ao PFC5Cs, o GC1 registrou que o programa amplia as possibilidades de trabalho em Colaboração, uma vez que promove “aquisição, partilha, desconstrução e construção de conhecimentos em grupo”. Segundo Perrenoud (2000), a possibilidade de trabalhar em partilha, o qual o autor denomina de trabalho coletivo, ressignifica o sistema de concepção do mundo do trabalho, promove a interação com o outro, possibilita discussões enriquecedoras e o choque das representações força cada um a rever seu pensamento e a considerar o dos outros. Para nós, Perrenoud (2000) se refere à possibilidade de Construção em Colaboração com a Conscientização sobre a realidade concreta, corroborando com o pensamento de Freire (1979).

Em relação à subcategoria “Pontos Fracos da OF”, o pouco tempo para execução das tarefas foi registrado por 3 grupos, GC1, GC2 e GC4, de modo que o fator tempo foi o elemento gerador da Categoria “Pontos negativos” da OF 1, conforme pode-se verificar no Quadro 20 e, mais amplamente, na MTC da FAS (Anexo 25).

❖ Síntese da apresentação e Análise da Oficina I - Cabo Verde

Sem dúvida, podemos considerar que esta OF provou debates e reflexões intensos acerca do conteúdo proposto, conforme pode-se ver no decorrer da apresentação dos dados, e de modo mais abrangente, nos registros na MTC da FS e FAS (Anexos 24 e 25, respectivamente).

Os registros da FS, conforme mostra o Quadro 19, inicialmente, revela os CAs impactados com o conteúdo real do IC, que contém informações advindas do contexto dos CAs. Entretanto, os grupos fizeram registros nos instrumentos de recolha de dados, a FS e FAS, que revelaram capacidade de análise e de ampliação do pensamento em torno da realidade concreta, conforme URs apresentados nos Quadros 19 e 21. Não podemos afirmar que isso ocorreu com todos os CAs, mas foi possível perceber, na análise de conteúdo, um pensamento ascendente em relação à proposta da OF, que envolve os 5Cs, conforme apontam as subcategorias expostas nos Quadros 17 e 20, que foram elaborados com base nas URs da MTC da FS e FAS (Anexos 24 e 25, respectivamente).

Entretanto, de maneira geral, os registros dos 4 grupos, tanto na FS quanto na FAS, expostos na MTC (Anexos 24 e 25, respectivamente), mostram que os grupos geraram reflexões em torno da proposta da OF I, fundamentadas nos 5Cs, conforme as subcategorias geradas pelos indicadores dos 4 grupos, expostas nos Quadros 17 e 20. Os registros dos grupos (MTC Anexos 24 e 25) nos deu condição de perceber a presença do diálogo, que, segundo Freire (1979), é a base fundamental para o educador clarear o pensamento e torná-lo mais crítico. Segundo o autor, no diálogo crítico, cada um defende seu pensamento e apresenta outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende. O diálogo, conforme aponta Freire (1979, 1996), é indispensável na busca por uma educação verdadeira, é a ponte para o compromisso entre as pessoas porque envolvem o reconhecimento do outro e de si.

Pode-se ver na MTC (Anexos 24 e 25) que, apesar da persistência de alguns CAs, representada em alguns registros dos grupos, em considerar que o conteúdo do IC poderia ser prejudicial à professora, o que, em nossa percepção, colocaria em risco a possibilidade de utilização da estratégia de casos em FCP, o volume de registros com a inserção dos 5Cs demonstra que, de maneira geral, o grupo considerou relevante o conteúdo proposto na OF. Isso não elimina a dificuldade de alguns CAs de lidar com a realidade concreta e complexa, também evidenciada nas URs da FS e FAS (Anexos 24 e 25, respectivamente),

o que, em nosso entendimento, se dá em função da permanência da cultura do individualismo que prevalece no contexto da educação (Hargreaves, 1998, 2004; Estrela 2016), e dificulta a discussão dos problemas e busca de soluções em pares, mas que, de acordo com Nóvoa (2009), pode ser modificado se insistirmos em realizar FC que estimule essa mudança.

Assim, mesmo que alguns, ou muitos dos CAs não tenham conseguido compreender e considerar positiva a proposta da OF I, que envolve todos os CAs, o conteúdo aqui exposto mostra que podemos considerar que a primeira OF atingiu o objetivo proposto de mostrar a que se propõem os 5Cs, assim como de estimular a discussão em torno da realidade concreta, de forma que cada participante comece a perceber a dinâmica do PFC5Cs.


A seguir apresentaremos os dados da OF II.

❖ Apresentação e Análise dos dados da Ficha Sumário da OF II - IA de Cabo Verde

A OF II foi planejada com base nos registros da FS e FAS da OF I, conforme exposto no PA (Anexo 15). Iniciou-se com uma conversa sobre o conteúdo do IC e prosseguiu-se com a construção do caso. Entretanto, o debate sobre a validade de utilizar um caso que envolve professor e aluno em uma FC prosseguiu, de modo que, também nessa OF, os registros foram robustos sobre a proposta da OF, conforme pode-se ver nas URs da MTC da FS e da FAS (Anexos 26 e 27, respectivamente). Ressalvamos que os grupos que responderam as fichas referidas foram compostas dos mesmos CAs que responderam as fichas da OF I.

Os registros da FS da OF II também geraram a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, que é uma categoria que surge em todas as OFs dessa ação. Os dois momentos dessa OF geraram subcategorias que muito se assemelham às geradas pela OF I, conforme pode ser visto na síntese da MTC no Quadro 22, composto do fator de análise da OF, das categorias, subcategorias e dos indicadores das URs, expostos integralmente no MTC da FS OF II (Anexo 26).

Quadro 22 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - IA Cabo Verde

<i>Fator de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Proposta da Oficina II</p>	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Estruturação do trabalho
		Construção	Elaboração do caso
		Colaboração	Reconstrução coletiva do IC
			Escrita Colaborativa
		Criticidade (com vistas ao desenvolvimento de)	Múltiplas perspectivas
	Coerência (com vistas ao desenvolvimento de)	Reflexão crítica sobre a ação	
	Impacto da Oficina	Sentimento	Atenção ao ritmo dos alunos
			Escuta ativa
		Estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade	Constrangimento
			Resistência
Esclareceu			
Ampliar o olhar			
		Chamou atenção	
		Reflexão	

As categorias que despontaram na MTC da FS dessa Oficina, conforme exposto no Quadro 22, foram “Dinâmica pedagógica da oficina” e “Impacto da Oficina”. O Debate ocorrido na parte 1 desta OF foi referido por dois grupos: O GC1, fez inferência sobre a “reflexão da oficina anterior” e aos esclarecimentos “dos problemas relacionados com o incidente crítico escrito pela nossa aluna”; o GC3 igualmente se referiu à reflexão inicial, registrando que a OF foi “muito interativa”. Iniciou com uma análise conjunta com todos os participantes, dos pontos fracos e das ameaças da oficina anterior” (GC3), conforme disposto na MTC (Anexo 26). Essas inferências integraram a subcategoria “Organização”, que é incorporada à categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, entretanto, esta categoria teve impulsão mais significativa nos registros relativos à construção do caso.

Conforme mostram as URs da MTC da FS (Anexo 26), o momento destinado à construção do caso resgata o movimento da ideia de “julgamento”. Também constam registros sobre a relevância da reflexão sobre a prática que, apesar de não surgir com a robustez que surgiu na da OF I, foi responsável por 4, das 7 subcategorias despontadas nessa OF. No Quadro 23, pode-se ver alguns registros dos grupos, que dão ideia de “julgamento” e da proposta de reflexão sobre a prática, sinalizadas nos registros dos 4 grupos.

Quadro 23 - Dualidade “julgamento”/Reflexão

Registros que dão ideia de “julgamento”	Grupos	Registros que dão “incentivo à reflexão” sobre as práticas
<p>“Alguns professores seguiam a afirmar que a aluna era problemática desde o início do ano letivo e que o problema era da aluna, não da professora”</p> <p>“Ao se posicionar a professora do incidente demonstrou constrangimento com a continuação da conversa sobre o incidente”</p>	GC1	<p>“Após muita discussão foi proposto por uma colega que nosso pensar fosse para direção de nossas atitudes na sala, para reflectirmos sobre as possíveis dificuldades sentidas pelos alunos, quando fazemos somente aulas expositivas. Essa professora perguntou-nos se realmente não esquecemos de respeitar a diversidade, o ritmo de cada aluno.”</p>
<p>“A professora citada no Incidente Crítico fez várias intervenções se justificando, apontando as dificuldades da aluna, ao que muitos professores concordaram e outros não...”</p> <p>“Uns colegas estavam bastante inquietos e citaram o constrangimento da professora do incidente”</p>	GC2	<p>“De volta ao grupo pequeno conversou-se que, se a aluna não consegue captar a explicação, se não está a sentir à vontade com os conteúdos, a professora por sua vez deve aproximar-se dela, além de rever a metodologia”</p>
<p>“Apesar da dificuldade demonstrada por muitos colegas em discutir o problema apontado, alguns sempre a repetir o constrangimento da professora a proposta do incidente foi-se esclarecendo e houve maior compreensão ao final”</p>	GC3	<p>“... Pôde-se perceber também, colegas dispostos a refletir sobre tudo aquilo”</p>
<p>“Houve muita discussão sobre a exposição da professora...”</p> <p>“Foi mesmo um exercício difícil, onde viu-se muita resistência de alguns DT/professores”</p>	GC4	<p>“... O mais importante é refletirmos sobre a situação em si, se aquela situação não poderia estar a ocorrer também conosco...”</p>

Fonte: Matriz de Categorização da FS OF II (Anexo 26)

Conforme exposto no Quadro 23, as URs dos 4 grupos exibem pensamentos diversificados e, também, contraditórios. Entretanto, observa-se que são pensamentos impulsionadores de reflexão entre os CAs da formação: se por um lado, há sinais da presença de pensamentos mais cautelosos que persistem na questão do “julgamento”, por outro, há sinais de incentivo a um olhar mais ampliado em direção ao problema exposto no caso. Como pode-se ver no Quando 23, os registros dos 4 grupos transitam entre a dificuldade de alguns CAs em encarar a realidade concreta e a proposta de reflexão por parte de outros integrantes em torno do IC. A possibilidade de ampliação do olhar sobre o problema, através da reflexão em grupo, é evidenciada pelo GC1, GC3 e GC4, ao que identificamos estímulo para Construção em Colaboração. Não nos parece um apelo a uma reflexão por si mesma, que no entendimento de Zeichner (1993) é uma visão de reflexão insuficiente para provocar mudanças. Parece-nos uma reflexão relevante que pode ampliar o pensamento em torno do problema que está sendo discutido, uma vez que, nos registros do GC1, GC3 e do GC4,

percebe-se um apelo para que o problema ali apontado não seja observado de modo particularizado, mas atentando que aquela situação é passível de compor a realidade de todos os CAs ali presentes.

Assim, o desafio é de uma reflexão mais ampla, que vislumbra a observação do real, o despertar da consciência sobre um problema que também pode estar concentrado em outros alunos/professores, em outras turmas da Escola Azul. Parece-nos uma reflexão que incentiva a pensar antes de agir, a ser cuidadoso e cauteloso com a realidade, com as decisões a serem tomadas em torno da realidade que se apresenta. Essas características, esse cuidado, essa cautela, o pensar antes de agir, estão implícitos na proposta de desenvolvimento da Conscientização Crítica feita nos constructos Freirianos (2008a, 2006, 2005, 2002, 2001, 1999, 1996, 1993, 1979).

Assim, acreditamos que um debate interposto entre o pensamento dos CAs que já demonstram consciência da realidade e o pensamento dos CAs que ainda não percebem a amplitude do problema abordado, pode provocar a reflexão de que “uma crítica não é um projeto para encontrar falhas, mas o exame dos pressupostos de um campo do conhecimento” (Crampton & Krygier, 2008, p. 86). Diante do exposto, nos parece que o desafio proposto é para pensar criticamente e de maneira mais Consciente sobre o problema proposto. Não apenas discutir o problema específico da professora e da aluna que integram o IC, mas sair dessa particularidade e pensar o problema no âmbito coletivo.

Também no Quadro 23, observa-se registros do GC1, GC2 e GC3 relacionados a ideia de “julgamento” relacionada ao IC. Vê-se o registro da palavra “constrangimento” nos 3 grupos. No GC2 e GC4, para além de “constrangimento”, registro de “inquietação” e “resistência”, foram geradoras da subcategoria “Sentimento”, inserida na categoria “Impacto da Oficina”. Ao mesmo tempo, essa categoria tem como subcategoria “estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade”, geradas por registros de 3 grupos: GC2, GC3 e GC4, conforme exposto no Quadro 20. A subcategoria foi gerada por registros que se referem ao papel do formador: o GC2 registrou que “a formadora esclareceu que o IC não era uma avaliação”; o GC3 ressaltou que “a formadora nos fez perceber que uma formação com incidentes, não é um tribunal. Não se procura culpados e sim ampliar o olhar para uma situação, para buscar soluções para o problema, juntos, a partir de diversas perspectivas”. O GC4 também fez uma inferência de que “a formadora chamou a atenção de todo o grupo para

não olhar aquele momento como um julgamento, para analisarmos o caso de forma que nem a aluna, nem a professora, fossem julgadas”.

Os registros relativos a estas duas subcategorias “sentimento” e “estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade”, que compõem a Categoria “Impacto da “Oficina”, em nossa percepção, revelam que alguns CAs não compreenderam a proposta dos casos como estratégia de formação e, conseqüentemente, o propósito do PFC5Cs. Percebe-se que alguns CAs não se posicionaram com o distanciamento emocional necessário para discutir o caso nas suas entrelinhas, uma vez que o formador surge nos registros propondo um desafio para que os CAs não percebessem o caso como uma proposta de “julgamento” ou com visão individualista. De acordo com Pessoa, um dos objetivos da estratégia dos casos é “dar aos sujeitos a distância emocional necessária à análise da experiência” (2011, p. 129). Na categoria “Impacto da Oficina”, observa-se que há sentimentos interligados à reflexão do caso, porquanto, nos parece que, até então, para alguns CAs, não houve o distanciamento emocional necessário para analisar um caso, conforme propõe a estratégia de casos de acordo com Pessoa (2011).

No entanto, estas circunstâncias não impediram que a construção do caso em Colaboração fosse concluída. A proposta de Construção do caso inicialmente em subgrupos e depois no grupo maior foram elementos impulsionadores das subcategorias “Organização”, “Construção”, “Colaboração”, “com vistas ao desenvolvimento de Criticidade”, “com vistas ao desenvolvimento de Coerência,” todas integradas à categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”. Na Figura XI, estão expostas algumas URs que instigaram as referidas subcategorias.

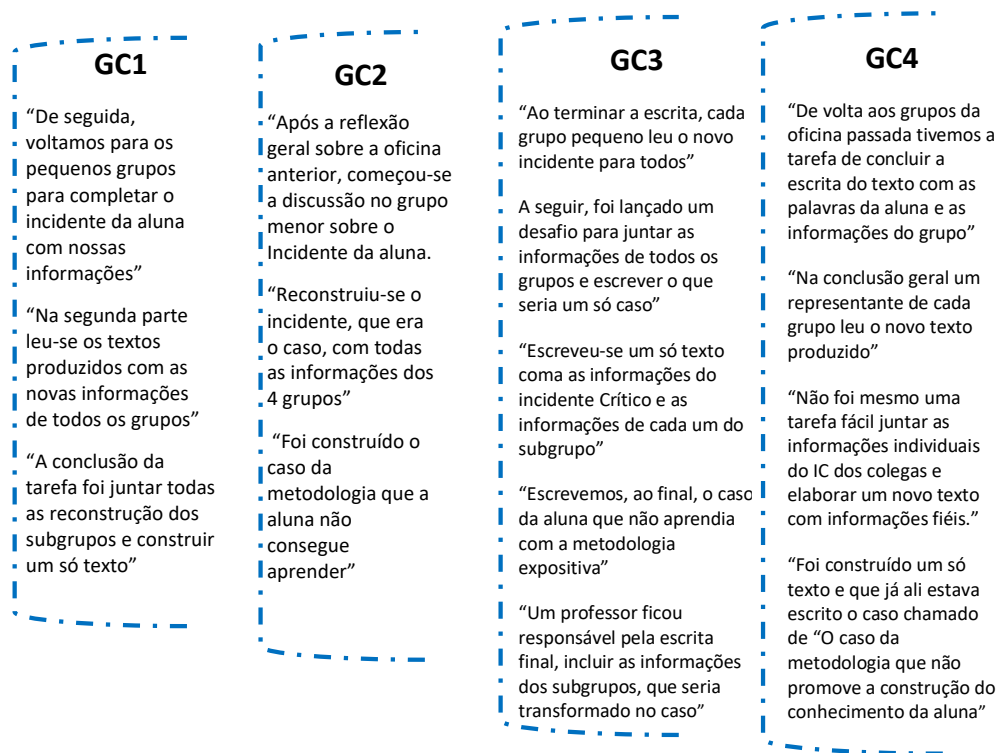


Figura XI - URs da MTC da FS-OF II Referentes à Construção do Caso em Colaboração

Fonte: Matriz de Categorização da FS (Anexo XXVI)

Nas URs expostas na Figura XI, é possível perceber que todos os grupos cumpriram a tarefa de construir o caso em Colaboração. Portanto, pode-se dizer que houve Construção Colaborativa tanto nos subgrupos quanto no grupo maior e que a proposta da OF, se não foi compreendida na sua totalidade, pelo menos, parcialmente os CAs demonstram que compreenderam a proposta, conforme registros da FS expostos na Figura XI.


A seguir, faremos a apresentação e Análise dos dados da Ficha Análise SWOT da OF II.

5.5.2. Apresentação e Análise da Ficha Análise SWOT da OF II - IA de Cabo Verde

Na síntese da MTC da FAS apresentada no Quadro 24, pode-se verificar que tanto na subcategoria “pontos fortes”, quanto na subcategoria “oportunidades”, há indicadores que designam valorização ao trabalho em Colaboração e Construção de saberes a partir da reflexão em grupo.

Quadro 24 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Cabo

Verde

<i>Fator de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
Proposta da Oficina II 	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Construção de saberes
			Colaboração/ Reflexão Conceitual
			Estratégias oportunas
		OPORTUNIDADES	Atitude de Conscientização ou Criticidade/ Flexibilidade e reflexividade de pensamento
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Construção Coletiva de saberes
			Ausência de Colaboração/Conversas Paralelas
		AMEAÇAS	Ausência de desenvolvimento de Conscientização/ Obstáculos com a realidade
			Restrição do tempo
		Carência de Conscientização	
		Divergência	

O Quadro 24 mostra que os indicadores da categoria “aspectos Positivos”, envolvem 4 dos 5Cs que compõem o PFC5Cs: Construção, Colaboração, Conscientização e Criticidade. Esses indicativos, conforme pode-se ver na MTC (Anexo 27), surgem dos registros de 3 grupos: o GC2 registrou que a OF II deu oportunidade de “análise de casos reais que conduz a novas aprendizagens”; o GC3 registrou que “a sessão forneceu informações que nos alerta a ficar atentos aos casos na nossa sala de aula” e o GC4 que registrou sobre a oportunidade da OF “permitir a abertura de uma prática mais reflexiva” que, para nós, referem-se à possibilidade de Construção de saberes em pares, fundamentada em reflexão Crítica e na Conscientização da realidade concreta.

Entretanto, observamos através dos dados registrados expostos nas URs da MTC (Anexo 27) que ainda persiste a dualidade do pensamento em alguns CAs, em torno de uma FC com base na estratégia dos casos concretos, representada no registro do GC4: o grupo registrou “partilhar conhecimento” como uma oportunidade da OF II, ao mesmo que registrou na subcategoria “Ameaça” a possibilidade do caso ser “analisado de forma pessoal e não objetiva”. Também há o registro do GC2 indicando como uma “Ameaça” para o PFC5Cs a possibilidade da “não continuidade da aplicação das reflexões”. As referidas inferências, em nosso entendimento, apontam pontos passíveis de reflexão mais aprofundada sobre a possibilidade de utilizar o PFC5Cs em contexto de trabalho. Em contrapartida, a “divergência de opinião” apontada pelo GC1 como uma “Ameaça”, conforme registro exposto no MTC da FAS (Anexo 27), para nós, revela ausência de Consciência da relevância do desenvolvimento

da escuta, tão significativo para o processo de educativo, conforme aponta Freire (2005). As opiniões contrárias podem ser transformadas em instrumentos potenciais para desenvolvimento dos Cs e precisam ser compreendidas como tal, de modo a agregar conhecimento e ampliar os conhecimentos acerca do problema e de variáveis envolvidas no caso.

❖ **Síntese da Apresentação e Análise do Conteúdo da Oficina II - IA Cabo Verde**

Observamos no decorrer da apresentação dos dados da OF II de Cabo Verde, que o “julgamento” em torno do conteúdo do IC ainda ocupou um lugar distinto na OF II. Conforme dispostos no MTC da FAS (Anexo 27), os registros expõem a polarização dos grupos entre “a culpa” da aluna autora do IC e a “defesa” da professora mencionada no IC, entretanto, com menor volume do que os registros na FAS da OF I, expostos na MTC (Anexo 25). Essa dualidade dos CAs em torno do conteúdo do IC, conforme URs expostas no Quadro 23, recortadas da MTC (Anexo 27), nos permite analisar que alguns CAs permaneceram sem compreender a estratégia dos casos fundamentada nos 5Cs. Essa constituinte nos pareceu agravante em virtude da evidência de pouco ou nenhum distanciamento emocional de alguns participantes em relação à reflexão acerca do conteúdo do caso, que é um dos princípios relevantes na estratégia do caso, conforme aponta Pessoa (2011). A referida autora alerta que, apesar de a emoção estar presente nos desafios complexos que os docentes enfrentam diariamente, é importante aprender a lidar e a se distanciar da mesma nos momentos necessários. Refletir sobre casos em uma FC, em busca de entender como encontrar soluções de acordo com os princípios do PFC5Cs, é um desses momentos. O PFC5Cs propõe discutir a realidade concreta da escola através dos casos com base nos 5Cs, portanto, requer o distanciamento emocional necessário a fim de “constituir um caminho importante e válido na concretização dos objetivos” (Pessoa, 2011, p. 135).

Assim, a ausência do distanciamento emocional no momento da reflexão do caso, dificulta uma FC norteada pelos mesmos com base nos 5Cs e pode gerar um resultado ineficiente. É, portanto, fundamental, que os CAs, para validar a ação formativa com base no PFC5Cs, que é o objetivo de nossa pesquisa, tenham convicção da importância de enxergar o caso de forma clara, não mascarar a realidade com subterfúgios sejam emocionais ou de qualquer outro tipo. Isso significa desenvolver a Consciência Crítica em torno da realidade que se apresenta, para entender a necessidade de tomadas de decisões Coerentes com essa realidade, tendo a reflexão em pares como base para ampliação do olhar em torno do caso.

Nesse sentido, a OF III foi elaborada de modo a apresentar outros casos como exemplo, entrelaçados a uma rápida revisão teórica, na tentativa de promover aos CAs que ainda persistiam com a ideia de “julgamento” do caso, uma melhor compreensão da proposta do PFC5Cs. Essa decisão foi um divisor na IA de Cabo verde, conforme pode-se observar nos dados da OF III que iremos apresentar a seguir.


5.5.3. Apresentação e Análise dos Dados da OF III - IA de Cabo Verde

A OF III propôs uma revisão geral que incluiu os conceitos dos casos e dos 5Cs, na tentativa de ampliar o olhar de alguns CAs que ainda não haviam compreendido a proposta do PFC5Cs. Recapitulamos sobre o elo entre os conceitos dos casos e o desenvolvimento dos Cs com base em Freire (1979, 1993, 1996, 2002, 2005, 2008a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), e apresentamos alguns casos como exemplo. Também nessa OF, foi iniciada a operacionalização do caso, começando pela desconstrução/reconstrução do caso individualmente, com base em alguns conceitos da Teoria da Flexibilidade da Cognitiva (Spiro *et al.*, 1988), que tem os casos como centralidade, conforme discorreremos no capítulo dois deste trabalho. Ao final da sessão, foi apresentada a plataforma Moodle aos participantes, espaço virtual em que seriam realizadas algumas OFs Chat.

A síntese da MTC da FS dessa OF exposta no Quadro 25 expõe as duas categorias que surgiram das URs e suas respectivas subcategorias, assim como os indicadores responsáveis pelo surgimento das mesmas.

Quadro 25 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário da OF III - IA de Cabo

Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina III	Dinâmica pedagógica da oficina	Organização	Início/Debate Meio/ Guião Individual Final/Acesso ao Moodle
		Construção	Identificação dos problemas do caso/possíveis soluções
	Impacto da oficina	Ressignificação dos pontos fracos norteada pelos Cs	Coerência Criticidade/ Conscientização
		Ressignificação das ameaças norteada pelos Cs	Colaboração Conscientização Criticidade Coerência
		Desafio teórico	Paulo freire/Edgar Morin Teoria da Flexibilidade Cognitiva PFC5Cs

Conforme pode-se ver no Quadro 25, a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina” é composta das subcategorias “Organização e “Construção”. A categoria “Impacto da Oficina” tem como subcategorias “Ressignificação dos pontos fracos norteada pelos Cs”, “Ressignificação das ameaças norteadas pelos Cs” e “Desafio teórico”.

Chamaram-nos a atenção, entretanto, os registros que impulsionaram a criação da categoria “Impacto da oficina”, expostos na MTC da FS da OF III (Anexo 28)”. As URs na referida MTC mostram avanço no entendimento do caso como estratégia de formação, uma vez que o mesmo não surge mais como uma possível estratégia “invasiva”, conforme vinha sendo demonstrado em registros anteriores, por alguns CAs, de acordo com a análise dos dados das OFs I e II, exposta anteriormente.

Percebemos nos registros impulsionadores das subcategorias “Ressignificação dos pontos fracos norteada pelos Cs” e “Ressignificação das ameaças norteada pelos Cs”, expostos no Quadro 26, reflexões que, em nossa percepção, estão fundamentadas em 3Cs, Coerência, Criticidade e Conscientização, que são elementos disparadores para Construção em Colaboração.

Quadro 26 - Subcategorias da Categoria Impacto da Oficina da FS-OF III - Interconexão dos Cs

Subcategorias	
RESSIGNIFICAÇÃO DOS PONTOS FRACOS NORTEADA PELOS Cs	RESSIGNIFICAÇÃO DAS AMEAÇAS NORTEADA PELOS Cs
COERÊNCIA	COERÊNCIA/CRITICIDADE
<p>“De imediato uma colega apontou para a informação de que três dos quatro grupos da formação haviam citado <u>as conversas paralelas</u> e o barulho dos participantes como pontos fracos da sessão. A colega entendeu que logo ali havia possibilidade de desenvolvimento de <u>Coerência</u>, vez que <u>todos os professores que ali estavam sempre reclamavam das conversas paralelas dos alunos em sala de aula, ao que foi acompanhada pela maioria de nós</u>” (GC1).</p>	<p>“A partir dos casos do livro de Daniel Pennac, alguns colegas falaram sobre a <u>dificuldade de nós professores observarmos as necessidades reais dos nossos alunos</u> e que aquilo poderia vir a servir de <u>incentivo a ouvirmos mais nossos alunos. Nesse sentido os casos poderiam servir para isso</u>” (GC2).</p>
CRITICIDADE	CRITICIDADE/CONSCIENTIZAÇÃO
<p>“A seguir ao slide sobre os casos de Daniel Pennac uma colega contribuiu <u>acerca do constrangimento da professora que ainda constava como ponto fraco da sessão anterior</u> e pediu-nos a todos nós para ajudar a professora citada no incidente a <u>não seguir sentido mal estar, uma vez que qualquer um de nós poderia ser o professor do incidente</u>” (GC2)</p>	<p>“Um colega destacou que <u>de facto estava a pensar que a professora de história poderia ser ele, que se fosse um aluno dele também a escrever o incidente, poderia apontar a dificuldade com as aulas expositivas, que são todas assim. Que era mesmo uma maneira de pensar sobre si, sobre sua própria ação</u>” (GC4).</p> <p>“Questionou-se que bastava-nos entender que também muitos de nós utilizamos essa metodologia em demasia, que é mesmo uma oportunidade de desenvolvimento de <u>Criticidade</u> e de <u>Conscienciosidade</u>, em busca da melhoria de nossa ação e que é preciso tentar dar continuidade à essa reflexão” (GC3).</p>
COERÊNCIA/CRITICIDADE/CONSCIENTIZAÇÃO	CONSCIENTIZAÇÃO
<p>“Debateu-se sobre a atitude dos professores na oficina anterior e que todos deveriam <u>fazer uma reflexão Crítica e Consciente sobre suas atitudes a fim de haver mais Coerência, já que se fazia o mesmo que se reclamava dos alunos. A conversa foi totalmente incoerente com as reclamações que fazem dos alunos quando isso ocorre em suas aulas</u>” (GC4).</p>	<p>CONSCIENTIZAÇÃO</p> <p>“<u>Que somos todos adultos e é preciso seguir, que estava na altura de tentarmos pensar naquilo como uma proposta de inovação, e não uma questão pessoal, já que se reclama tanto das formações que parecem não nos trazer nada</u>” (GC1).</p> <p>“Já havia ficado claro que <u>não é pessoal, é um caso para estudo e análise da realidade. Que ali estava a possibilidade de trabalhar com as situações que eram nossas, da nossa escola, da nossa comunidade, que era muito especial e muito interessante e reforçou o quanto a aluna elogiou a professora e que parecia que isso não estava a valer de nada</u>” ...“Percebia-se já, muito claramente, que <u>não era uma questão pessoal, e sim, uma possibilidade de refletirmos sobre nossa prática</u>” ...“A visita aos <u>casos do livro de Daniel Pennac, que foi muito interessante porque ele percebe a ação docente numa perspectiva de ação de acordo com a necessidade dos alunos. Os casos dele mostra que é possível pensar em nossos casos não como uma exposição</u>” (GC2). “</p> <p>“Possibilidade de fazer autocrítica, de <u>tomar consciência de que algo não está a andar bem</u>. Chamou-se a refletir sobre os 5Cs e se aqueles pontos teriam jeito de desenvolver algum “C” (GC3).</p>

Fonte: Matriz de Categorização da Ficha Sumário OF II (Anexo 28)

O Quadro 26 exhibe registros retirados das URs da MTC da FS (Anexo 28) produtores das duas subcategorias “Ressignificação dos pontos fracos norteados pelos Cs” e “Ressignificação das ameaças norteada pelos Cs”, que envolvem 3 dos 5Cs contidos na proposta do PCF5Cs, Coerência, Conscientização e Criticidade, que incita a Construção de

conhecimento em Colaboração, os outros dois Cs que compõem o PFC5Cs. Os registros se referem à reflexão da OF II realizado no início da OF, assim como aos relatos de Daniel Pennac no livro “Magoas da escola” que mostramos como exemplo de situações que podem ser vistas como casos que envolvem professor e alunos.

Como pode ser visto no primeiro registro do Quadro 26, o GC1 refere-se à incoerência em relação à postura dos professores na OF, que entendemos como uma reflexão que estimula a percepção da dimensão Coerência em uma FC. É pensar sobre o que se diz, o que se pensa que faz e o que se faz, conforme aponta Freire (1979). O grupo estimula os CAs a fazerem uma reflexão em torno da incoerência entre o que se diz e o que se faz, uma vez que se portaram da mesma maneira a qual reclamam que seus alunos se portam nas aulas, indo ao encontro do que pensa Freire sobre Coerência na ação docente. O autor diz que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (2005, p. 34) e continua o pensamento afirmando que, na educação, pensar certo é radicalmente coerente com agir de acordo com o que se diz, o que se faz e o que se exige que o outro faça.

Também é possível identificar nos registros do GC1, nas duas subcategorias expostas no Quadro 26, a conexão entre 3Cs: Coerência, Colaboração e Conscientização. O GC1, ao mesmo tempo em que estimula os colegas a serem Coerentes em relação ao comportamento na formação, que vai de encontro à reclamação dos mesmos em relação aos seus alunos, demonstra Conscientização da necessidade de ser Coerente enquanto profissionais da educação. O grupo referido também infere que a proposta de formação do PFC5Cs incita um trabalho em Colaboração, com foco no desenvolvimento profissional do professor. Essa interconexão entre os Cs é essencial e indissociável na proposta do PFC5Cs. O desenvolvimento de cada um dos “Cs” em torno da realidade concreta depende inexoravelmente do desenvolvimento dos demais, conforme apontado no capítulo três desse trabalho.

Também se percebe a presença dos Cs nos registros dos demais grupos. O GC2, nas duas subcategorias expostas no Quadro 24, fez registros que interconectam 3Cs: Conscientização, quando o grupo refere que o conteúdo do caso não se trata de uma questão pessoal; Coerência, quando registra sobre a importância de observar a necessidade dos alunos; e Criticidade, quando infere que o fato ocorrido com a professora poderia ocorrer com qualquer professor ali presente. A atribuição desses três Cs a essas inferências foi baseada nos


constructos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a) e de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), expostos no capítulo três deste trabalho.

Nos registros do GC3 exibidos no Quadro 26, também percebemos mais 3Cs interconectados: quando inferem que muitos deles podem estar em situação em sala de aula, semelhante à da professora referida no incidente (Conscientização); ao vislumbrarem a possibilidade de desenvolvimento de Conscientização e Criticidade, se houver continuidade da reflexão de suas ações; quando registram que o PFC5Cs é uma oportunidade de reflexão partilhada (Colaboração). O GC4, por sua vez, fez um apelo para o desenvolvimento de Conscienciosidade e Coerência a partir da reflexão feita naquele momento, a fim de que pudessem Construir uma ação docente mais Coerente.

Assim, percebemos a presença dos 5Cs nos registros dos CAs, ao destacarem a necessidade de ampliação do olhar em torno de suas próprias ações, de suas posturas diante de uma formação e da emergência de profissionalidade para discutir seus próprios problemas com clareza e sem se sentirem julgados, o que nos permite compreender que há possibilidade de interrelacionar e discutir os casos em uma ação formativa fundamentados nos 5Cs.

Na FAS da OF III, conforme mostra a MTC (Anexo 29), também foi possível perceber maior compreensão da proposta contida no PFC5Cs, de acordo com os indicadores da subcategoria “Pontos fortes”, que pertence à categoria “Aspectos positivos” expostos no Quadro 27.

Quadro 27 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - OF III - IA de Cabo Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta e Estratégia da Oficina III	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Coerência/ Teoria e prática
			Colaboração
		Conscientização	
		Construção/ Desconstrução do conhecimento	
	ASPECTOS NEGATIVOS	OPORTUNIDADES	Construção de conhecimento
			Conscientização
	PONTOS FRACOS		Restrição do tempo
	AMEAÇAS		Não houve

No Quadro 27, podemos ver que, no âmbito da categoria “Aspectos Positivos”, tanto na subcategoria “Pontos fortes” quanto na subcategoria “Oportunidades”, há indicadores

referentes aos 5Cs. Em “Pontos fortes”, surgem Coerência, Colaboração, Conscienciosidade e Construção e, em “Oportunidades”, veem-se Construção e Conscientização. Portanto, 4 dos 5Cs que compõem o PFC5Cs estão presentes nas URs dos 4 grupos, conforme exposto na MTC (Anexo 29), que deram origem à categoria “Aspectos positivos” da OF: o GC2 registrou sobre a “partilha de outros estudos de caso”; o GC3 fez inferência à “Colaboração, discussão produtiva no seio do grupo”, registros que foram responsáveis pelo indicador Colaboração; o registro “maior consciência do papel do professor na vida do aluno” feito pelo GC2 foi um dos responsáveis pelos indicadores Conscientização; e o GC4 fez o registro gerador do indicar Coerência. Na subcategoria “Pontos Fracos”, surge um registro feito pelo GC4, que se refere à “restrição do tempo” da OF.

❖ **Síntese da Apresentação e Análise de conteúdo da OF III - IA Cabo Verde**

A dimensão de análise dessa OF foi referente à elevação da compreensão do caso como elemento formativo fundamentados nos 5Cs, conforme objetivos da OF expostos no PA (Anexo 18). Os registros apresentados na MTC da FS e FAS (Anexos 28 e 29, respectivamente) sobre a proposta da OF III nos permitem analisar que no decorrer da OF os CAs fizeram uma reflexão aprofundada em torno da proposta da OF. Nas MTCs (Anexos 28 e 29) pode-se ver que nos registros feitos pelos 4 grupos os CAs ampliaram o olhar em torno do PFC5Cs. Todos os grupos fazem interconexão entre os Cs em suas inferências, que transitam entre estímulo à mudança de comportamento dos CAs do grupo na OF, ao incentivo à autocrítica e à Coerência entre o que se diz, o que se faz e o que se pensa que faz no âmbito da ação docente, reflexão proposta por Freire (1979). Também vimos, nas URs expostas no Quadro 26, estímulo à ampliação do olhar sobre o conteúdo do caso, de modo a sair da singularidade do problema apontado para uma reflexão mais ampla, mais Consciente e Crítica, sobre suas próprias ações, a partir das reflexões feitas do caso ali exposto.

Esses registros demonstram, em nossa percepção, que houve compreensão da função dos 5Cs em uma FC fundamentada no PFC5Cs. Conforme aponta Freire (2006), exercer a Consciência diz respeito a enxergar com nitidez os aspectos dialéticos que envolvem a educação, lugar em que Conscientização implica a necessidade de suplantarmos “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá” (Freire, 2006, p. 30). Por sua vez, Vygotsky (1999) entende que a finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual

de atos externos e suas transformações em ações mentais. Assim, de acordo com os pressupostos dos autores referidos podemos entender que o grupo se apropriou do sentido dos 5Cs em uma FC com base nos casos amparados nos conceitos dos 5Cs. Também consideramos como um fator preponderante que revela a apropriação dos CAs da função dos 5Cs no momento da análise do caso, o fato de, na categoria “fatores negativos” da FAS, não haver nenhuma indicação de ameaças e a única inferência de pontos fracos da OF III foi atribuída ao pouco tempo para as atividades propostas, conforme pode-se ver na MTC da FAS (Anexo 29).

No próximo subitem realizaremos a apresentação e análise dos dados da Oficina IV.


5.5.4. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina IV - IA de Cabo Verde

A OF IV teve como proposta a desconstrução/reconstrução do caso, partindo do individual para o Coletivo, tarefa que seria realizada na plataforma Moodle. Entretanto, conforme discorremos no subitem 5.4.2. desse capítulo, por questões técnicas, a OF planejada no Moodle para esse fim não pôde acontecer. A maioria dos CAs teve problemas de conexão e não conseguiu o acesso à internet na hora marcada para realização do *chat*, o que tornou inviável a realização da OF virtual. Esse incidente nos fez redirecionar essa OF, assim como as demais. Desse modo, todas as OFs foram presenciais, o que nos obrigou aumentar o número de OFs presenciais, conforme pode ser visto nas inferências acerca deste episódio, na Matriz de Categorização tanto da FS quanto da FAS, anexos 30 e 31, respectivamente.

Consideramos essa mudança um constrangimento relevante em nossa pesquisa, que foi estruturada com algumas OFs através da Plataforma Moodle, conforme exposto no cronograma inicial (Anexo 5). Porquanto, foi um constrangimento que gerou aprendizagem junto ao grupo, uma vez que foi discutido conjuntamente a busca de solução para o problema, colocando em prática o que se propõe o PFC5Cs. Uma vez constatada a inviabilização dessa ferramenta para realizar a tarefa, fomos movidos a readequar as demais OFs, de forma que a tarefa de desconstrução/reconstrução do caso coletivamente ocorreu nessa oficina, conforme pode ser visto no PA (Anexo 20).

Conforme síntese da MTC da FS da OF IV exposta no Quadro 28, podemos verificar que essa OF gerou duas categorias, ambas referentes à dinâmica pedagógica da OF: a categoria “Dinâmica pedagógica geral da oficina” e “Dinâmica pedagógica relativa à particularidade da Oficina.

Quadro 28 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário - OF IV - IA Cabo Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 PROPOSTA DA OFICINA IV	Dinâmica pedagógica geral da oficina	Organização	Fase Inicial
			Fase intermediária
	Fase final		
	Dinâmica pedagógica relativa à particularidade da oficina	Construção	Reestruturação da formação
		Ressignificação colaborativa do caso	Colaboração / Desconstrução/reconstrução do caso baseado nas ideias individuais
		Ressignificação coerente do caso	Coerência /Consenso/Outras metodologias/ Resposta positiva da aluna
		Ressignificação Consciente do caso	Conscientização /A aluna não saber perceber/ dificuldade em ouvir e escrever
		Ressignificação Crítica do caso	Criticidade / Linguagem utilizada pela professora/ Metodologia repetida.

No Quadro 28, vemos que a categoria “Dinâmica pedagógica geral da oficina” é composta por duas subcategorias: “organização”, que remete às três fases pela qual passou a OF IV: registros sobre a discussão em torno do Moodle, a desconstrução/reconstrução do caso em subgrupo e, ao final, a desconstrução/reconstrução no grupo maior, conforme pode ser visto nas URs da MTC (Anexo 30), que também geraram a subcategoria “Construção”.

A categoria “Dinâmica pedagógica relativa à particularidade da OF” detém um conteúdo mais denso, conforme pode-se verificar na MTC da FS da OF IV (Anexo 30). As URs apresentadas no referido anexo geraram quatro subcategorias que envolvem os Cs: A subcategoria “ressignificação colaborativa do caso”, “Colaboração”, “Conscientização” e “Coerência”. Entretanto, observamos que nos registros expostos na MTC da FS OF IV (Anexo 30) que geraram as referidas subcategorias, sempre continham outros “Cs” pertencentes ao PFC5Cs, implícitos, conforme explicitaremos a seguir,

Conforme mostram as URs expostas na Figura 12, para além de darem sustentação para criação da subcategoria “Colaboração”, mostra o impulsionamento à Construção de conhecimento Consciente e Coerente, uma vez que discorrem sobre Construção e reconstrução do problema considerando a realidade concreta.

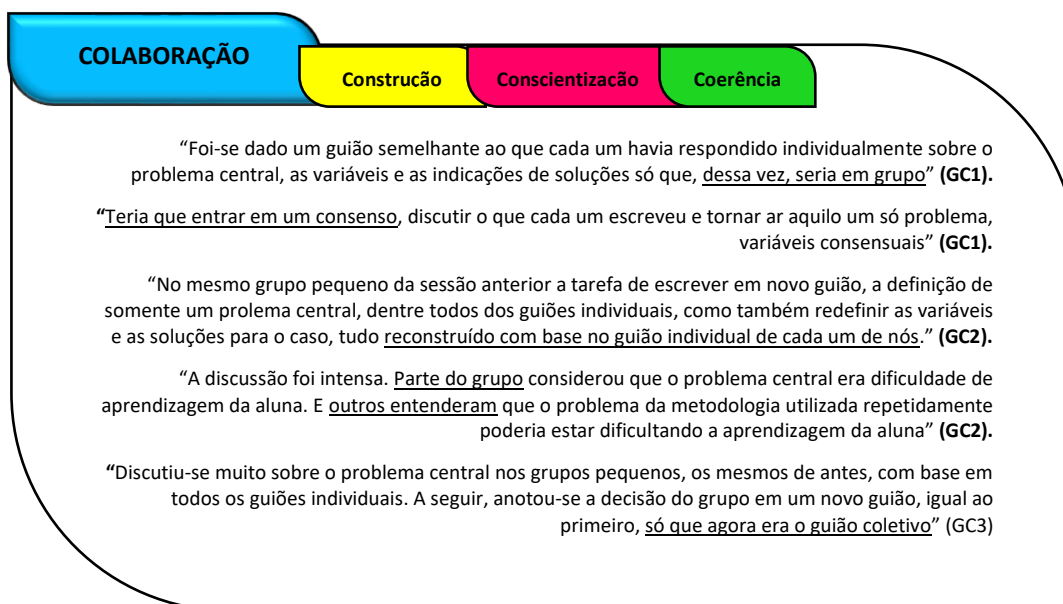


Figura XII - Subcategoria “Ressignificação Colaborativa dos casos e a Interligação entre 4Cs

Fonte: Matriz de Categorização/Ficha Sumário - OF IV (Anexo 30)

A Figura XII expõe os registros que deram origem à subcategoria Colaboração, feitos pelo GC1, GC2 e GC3. Entretanto, observamos nos mesmos registros, interconexão da dimensão Colaboração com mais 3 dimensões, ou mais 3Cs, pertencentes ao PFC5Cs: Construção, Conscientização e Coerência:

- Construção surge nos registros em que os grupos se reportam à “discussão” e “posterior elaboração” de novo “guião coletivo”;
- Conscientização e Coerência surgem nos registros em que constam que a discussão foi intensa de maneira a “tomar consciência” do problema central, ou seja, uma discussão em busca de ver a realidade de maneira consciente, para decidir o problema central com Coerência.

Mais particularmente, o GC1 refere-se a responder o guião em grupo e essa resposta “resulta na construção de um só problema, variáveis consensuais”, que, por sua vez, impõe que o conteúdo do caso seja visto de forma mais clara, mais Consciente. O registro do GC2, portanto, mostra a decisão do grupo em discutir o problema dentro da perspectiva do real. Também o GC2 fala de Construção em Colaboração e vai além, referindo-se à busca de soluções viáveis, que requerem Conscientização em torno do problema em busca de soluções Coerentes para resolução do problema.

As URs expostas na Figura XIII foram geradoras da subcategoria “Ressignificação Coerente do caso”, com base nos registros do GC1 e do GC2.

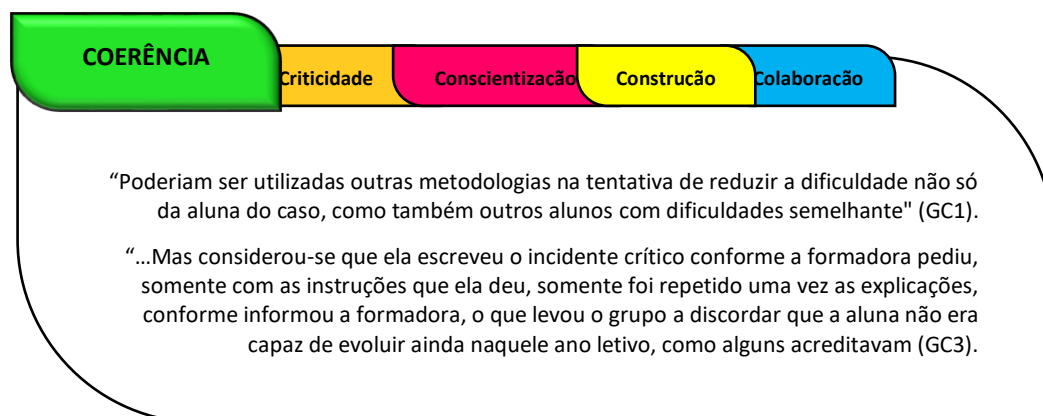


Figura XIII - Subcategoria Resignificação Coerente do caso: Interconexão dos 5Cs

Fonte: Matriz de Categorização/Ficha Sumário - OF IV (Anexo 30)

Nas URs descritas na Figura XIII, geradoras da subcategoria “Ressignificação Coerente do caso”, identificamos as outras 4 dimensões, Crítica, Conscientização, Construção e Colaboração, para além de Coerência, portanto, identificamos os 5Cs entrelaçados, conforme analisamos a seguir:

- O GC1 manifesta inquietação em relação a outros alunos que podem estar na mesma situação da aluna que escreveu o IC, de modo que aponta a possibilidade de usar metodologias Coerentes com as necessidades dos alunos de uma maneira geral. Essa inquietação, que extrapola a individualização do IC escrito pela aluna, para nós, demonstra um olhar mais Consciente em torno do coletivo, uma vez que a inquietação é resultante de uma reflexão com base na realidade concreta. A diversificação da metodologia sugerida pelo GC1 sugere também um movimento em torno da dimensão Crítica em relação à ação docente, uma vez que denota que uma só metodologia de ensino pode não responder às necessidades de todos os alunos. Portanto, o registro do GC1, em nossa percepção, envolve as dimensões, Coerência, Conscientização e Crítica.
- O GC3, por sua vez, demonstra uma visão Coerente com a realidade ao considerar a informação do potencial cognitivo da aluna e ao registrar que, se a aluna compreendeu as indicações da escrita do IC, ela tem condições de evoluir na

escola. Essa Coerência demonstrada pelo GC3 em seus registros sugere aproximação com a dimensão Conscientização, uma vez que fez uma conexão entre o concreto, as informações de que a aluna escreveu o IC sem precisar repetir os parâmetros para tal e o abstrato, as suposições dos CAs que afirmavam que a mesma não tinha condição de evoluir naquele ano letivo. Ao mesmo tempo, o GC3 estimula o desenvolvimento de Criticidade nos participantes que não conseguem perceber a capacidade da aluna evoluir, mesmo diante de um fato real de que a aluna demonstrou capacidade de compreensão. O GC3 também demonstra aproximação da dimensão Conscientização, ao propor a ampliação em torno da realidade e abordar um aspecto real, que a aluna foi capaz de compreender e realizar uma tarefa proposta, sem dificuldade aparente.

Se considerarmos o argumento de Freire de que “a construção do conhecimento implica o exercício de sua capacidade crítica, de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo” (1996, p. 133), entendemos que o GC1 e o GC3, no decorrer da reflexão em pares, argumentando sobre as necessidades reais dos alunos e sugerindo mudanças na ação docente, também estimularam a Construção de conhecimento em Colaboração de maneira Crítica. Também ao desencadear uma discussão considerando as partes e o todo, o GC1 vai ao encontro do que propõe Morin (2003), de que a reforma do pensamento do professor perpassa pelo desvelamento e a compreensão da complexidade que está embutida no todo e nas partes, de maneira a ser capaz de tomar decisões compreendendo que as partes e o todo que são tecidos juntos.

No âmbito da subcategoria “Ressignificação conscienciosa do caso”, igualmente às demais subcategorias pertencentes à categoria “Dinâmica pedagógica relativa à particularidade da OF”, também vislumbramos a interconexão dos 5Cs nos registros de 3 grupos, GC1, GC2 e GC4, os responsáveis pelas URs que deram origem à referida subcategoria, conforme pode-se verificar na Figura XIV.

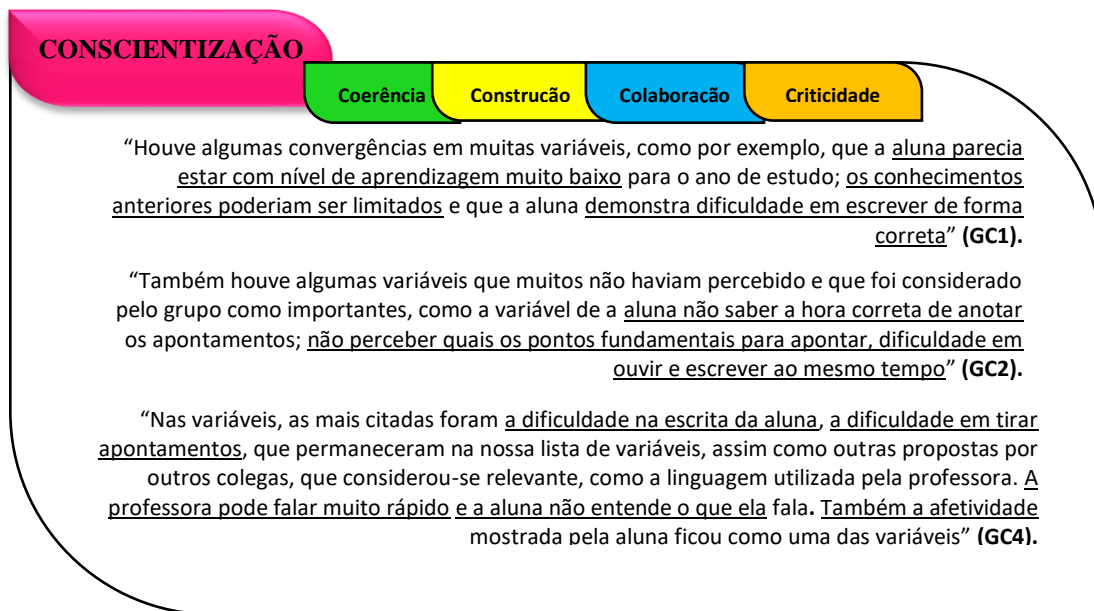


Figura XIV - Subcategoria “Ressignificação Consciente do caso”: Interconexão dos 5Cs

Fonte: Matriz de Categorização/Ficha Sumário - OF IV (Anexo 30)

A Figura XIV mostra as URs recortadas da MTC (Anexo 30) as quais são base da subcategoria “ressignificação consciente do caso” e a interconexão dos 5Cs que compõem o PFC5Cs:

- No registro do GC1, ao sugerir que o grupo se conscientizou das questões que envolvem a aprendizagem da aluna que escreveu o IC, das suas necessidades concretas com base no que está exposto no caso, o grupo faz uma movimentação em torno da Construção em Colaboração. O registro centra-se na reflexão do grupo sobre as dificuldades reais da aluna em seu processo de aprendizagem, na identificação das questões que podem ser os elementos dificultadores para a aluna aprender, também fazendo um movimento em direção da Crítica.
- Nos registros do GC2, também se sugere Conscientização sobre as questões que envolvem o processo de aprendizagem da aluna indicada no caso. O grupo amplia o olhar ao refletir sobre a dificuldade da aluna e, ao mesmo tempo, sobre os possíveis motivos que desencadeiam essa dificuldade, com base nos fatos revelados pelo caso. Observa-se, também, a presença das dimensões Construção e Colaboração no registro do GC2: o grupo registrou que muitos CAs, que também são professores da aluna, não sabiam sobre algumas variáveis que envolvem as

dificuldades da aluna, movimentando-se também em direção à dimensão Críticidade.

- Nos registros do GC4, percebemos que, para além de olhar o problema da aluna de modo mais amplo, o grupo também indica uma visão em torno da totalidade do caso. O GC4 faz um movimento em torno da Coerência e Críticidade ao registrar sobre elementos que envolvem a ação da professora. Também se percebem nos registros do GC4 as dimensões Construção e Colaboração: o grupo registrou sobre a partilha de informações, assim como o GC2, sobre as variáveis indicadas por colegas que não estavam entre as mais citadas e que, posteriormente, foram consideradas importantes e admitidas como variáveis importantes.

Finalmente, no que diz respeito às subcategorias da Categoria “Dinâmica pedagógica relativa à particularidade da oficina”, temos que apresentar as inferências da última subcategoria que a compõe, “Ressignificação Crítica do caso”, que, também, para nós, apresenta conexões entre os 5Cs, de acordo com as URs do GC1, GC2 e GC3, expostas na Figura XV.

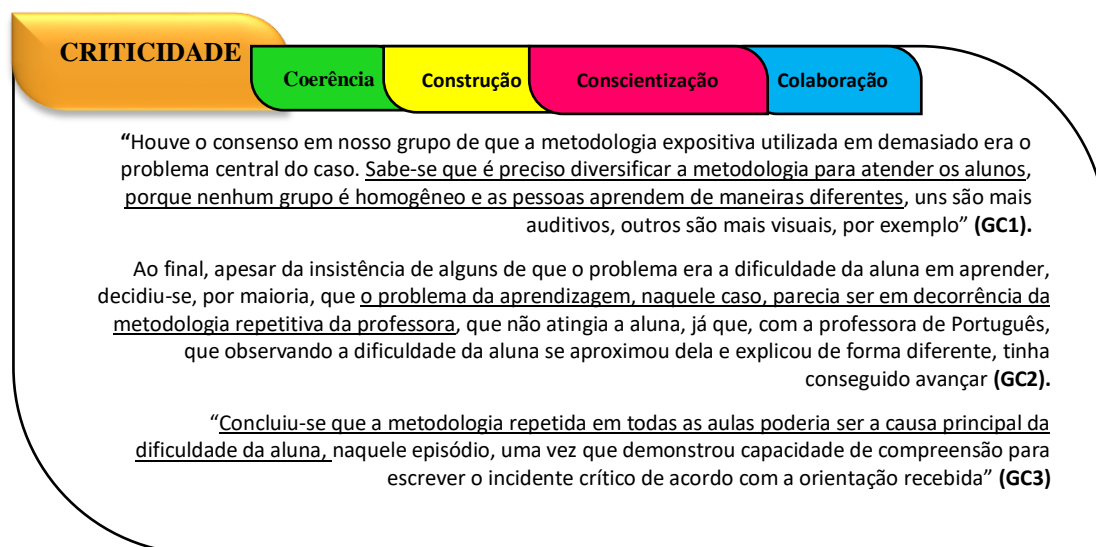


Figura XV - Subcategoria Resignificação Crítica do caso: Interconexão entre os 5Cs

Fonte: Matriz de Categorização/Ficha Sumário OF IV (Anexo 30)

Os grupos GC1, GC2 e GC3 fizeram os registros na FS da OF IV que foram os geradores da subcategoria ‘Resignificação crítica do caso’, expostos na Figura XV e na MTC (Anexo XXX). Os três grupos referidos fizeram registros que mostram um movimento

de reflexão crítica sobre o uso da metodologia expositiva de forma repetitiva na sala de aula, metodologia que foi mencionada no caso em estudo. Ressalvamos que esse foi o ponto nevrálgico nas OFs I e II, o qual muitos CAs consideraram exposição da professora, tratar da situação ali na ação formativa, conforme pode-se verificar na análise dos dados das referidas OFs, assim como nas MTCs (Anexos de 24 a 25). Desse modo, analisamos com base nesses registros que, se não todos os CAs, mas os registros expostos na Figura XV indicam através das palavras “consenso”, “alguns” e “concluiu-se”, que houve evolução no pensamento do grupo, ampliando o olhar de modo a discutir o tema do caso com uma postura mais ampla.

Diante do exposto, entendemos que os registros dos 3 grupos, GC1, GC2 e GC3, se aproximam também da dimensão Coerência: o GC3 registra que, em relação específica ao caso da aluna, a metodologia, de fato, poderia ser um problema para o processo de aprendizagem da aluna, já que a mesma foi capaz de compreender com facilidade a orientação recebida para escrever o IC. Há Coerência, portanto, na reflexão feita, uma vez que o grupo faz uma reflexão coerente com a realidade ora observada. O GC1 também registra sobre a necessidade de diversificar a metodologia e reflete sobre a importância da utilização de metodologias coerentes com cada realidade. O GC2, por sua vez, fez o registro com base no exemplo de um CA da ação, que também é professora da aluna citada no caso e, para nós, o registro faz um movimento em torno da dimensão Coerência: o grupo registrou que “com a professora de Português, que observando a dificuldade da aluna se aproximou dela e explicou de forma diferente, tinha conseguido avançar”, entendemos que o grupo reflete que a metodologia utilizada na sala de aula deve ser Coerente com a necessidade dos alunos. Os registros dos três grupos que remetem à capacidade da aluna de compreender um conteúdo, em nosso entendimento, revelam um olhar mais Consciente em torno do caso. O GC1 nos parece ampliar ainda mais o olhar consciencioso e Coerente ao registrar sobre a heterogeneidade da sala de aula e as várias formas de aprender.

Observamos ainda que os registros dos grupos acerca do caso, ao aproximar-se das dimensões Criticidade, Coerência e Conscientização, expõem Construção em Colaboração, uma vez que estão presentes expressões, como “apesar da insistência de alguns”, “concluiu-se que”, “decidiu-se que”, expondo momentos da reflexão coletiva e tomada de decisões em grupo.

Assim, concluímos que nos registros que compuseram a subcategoria “Resignificação Crítica do caso”, assim como todos os que compuseram a categoria “Dinâmica pedagógica

relativa às particularidades da oficina”, expostos nas Figuras entre XII e XV, assim como na MTC da FS da OF IV (Anexo 30), indicam os 5Cs interconectados, mostrando que os CAs estão no fluxo de entendimento da ligação entre os 5Cs em si, e entre os 5Cs e o caso em estudo na IA.

Também na MTC da FAS da OF IV (Anexo 31) é possível identificar a presença dos 5Cs nos registros, conforme mostram os indicadores no Quadro 29.

Quadro 29 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT OF IV

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 PROPOSTA OFICINA IV	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração
			Reflexão Crítica
		Desenvolvimento de Conscientização	
		Construção do conhecimento/ estratégia utilizada	
	OPORTUNIDADES	Conscientização	
		Criticidade/criatividade	
ASPECTOS NEGATIVO	PONTOS FRACOS	Colaboração	
	AMEÇAS	Moodle	
			Não houve

Conforme mostra o Quadro 29, 4Cs são indicativos que compõem a subcategoria “Pontos fortes: Colaboração, Criticidade, Conscientização e Construção”. Esses indicadores tiveram como base as URs expostas na MTC da FAS da OF IV (Anexo 31). No referido anexo, pode-se ver que o registro do GC1 interconecta as dimensões Construção e Colaboração ao registrar sobre a “discussão em grupo em torno do caso, antes em grupo menores, depois no grupo completo” e quando aponta que o “trabalho em grupo permite a construção coletiva em torno do problema”. Também o GC2 faz essa conexão com esses 2Cs referidos, ao registrar que houve “muita interactividade e partilha de ideia na busca do problema principal e da união das variáveis”, “discussão aprofundada e muito participativa no seio do grupo” e “envolvimento e realização de todos os grupos e possibilidade de inovação na forma de actuar como profissional”, assim como o GC3 que fez registros sobre “o envolvimento do grupo em torno do caso, e a “discussão bastante cuidadosa em torno do caso”. O CG4 segue a mesma linha de interconexão entre as dimensões Construção e Colaboração ao fazer inferência sobre a “disposição e participação do grupo em debater o caso”.

O registro do GC1 sobre “a professora do caso dar testemunho para o grupo que não mais tinha sentimento de mal-estar e, sim, que está dando um contributo para uma reflexão tão profunda quanto aquela”, ao lado do registro do GC4 sobre o “reconhecimento de que os casos não são pessoais, que nem a disciplina, nem o professor, nem o aluno, são os focos de discussão dos casos e sim os problemas que o envolve”, como ponto forte da OF, subcategoria que pertence à categoria “Aspectos positivos”, em nosso entendimento, interconectam as dimensões **Criticidade**, **Construção**, **Colaboração** e **Conscientização** na reflexão dos grupo dobre o caso estudado na IA.

No que se refere à subcategoria “oportunidades”, também pertencente à categoria “Aspectos Positivos” da FAS da OF IV, o GC1 registrou sobre a “conscientização da necessidade de discutir coletivamente em busca das soluções para os problemas”, conforme exposto no MTC (Anexo 31), que, para nós, interliga as dimensões **Conscientização**, **Colaboração** e **Construção**. O mesmo grupo registrou sobre a “oportunidade” de a OF “estimular a criatividade em termos didáticos ao realizar uma crítica tão aprofundada sobre a prática”, demonstrando um movimento em direção à **Criticidade**.

Ainda sobre a subcategoria “oportunidades”, o GC2 registrou sobre a possibilidade de “dividir com todo o grupo problemas que outros colegas podem ter semelhantes”, interligando as dimensões **Colaboração**, **Construção** e **Conscientização**. O GC3 também fez inferência sobre a OF oportunizar “um espaço de discussão em grupo sobre problemas que são nossos, de nossa escola, de nossos professores e de nossos alunos”. Na mesma linha, o GC4 infere sobre a “reflexão e partilha de ideias que possibilitam o envolvimento de todos para analisar de forma crítica e consciente o problema” (GC4), também indicando interconexão sobre os 3Cs referidos, somados à dimensão **Criticidade**. Os registros sobre a discussão com foco em um problema contextual, partilhar ideias, fazer análise **Crítica** e **Consciente** se articulam entre os registros dos grupos e dão uma conotação de compreensão dos 5Cs como base para reflexão em uma formação com estratégias de Caso em busca de soluções **Coerentes** com a realidade em discussão.

Em relação aos “Aspectos negativos” da OF, os pontos fracos ficaram por conta da impossibilidade da utilização do Moodle para realização das OFs virtuais. Os grupos GC1, GC3 e GC4 inferiram acerca dessa impossibilidade e a frustração causada pelo impedimento da utilização do Moodle, conforme pode ser visto no MTC da FAS (Anexo 31), assim como pode ser verificado que não houve registros de ameaças nessa OF.

❖ Síntese da Análise de Conteúdo da OF IV - IA de Cabo Verde

Na apresentação e análise dos dados da OF IV, observamos através das URS da MTC (Anexos 30 e 31) que os CAs ampliaram o olhar em torno do caso e da proposta do PFC5Cs. Contudo, não pretendemos afirmar que todos os CAs tiveram essa ampliação de visão. Entretanto, nos registros dos quatro grupos na FS e FAS da OF IV expostos na MTC (Anexos 30 e 31, respectivamente), percebemos avanço dos 4 grupos, GC1, GC2, GC3 e GC4, em relação à compreensão do caso como estratégia de FC, com foco na resolução de problemas, assim como a interconexão dos 5Cs com a análise e desconstrução/reconstrução dos casos. Essa percepção é fundamentada também nos registros descritos nas Figuras de XII a XV, expostas no decorrer desse subitem, que expõem um movimento de entrelaçamento entre os 5Cs, conforme sugerem os princípios do PFC5Cs, expostos no Capítulo 4 desse trabalho (p. 172). Ao ser apontado que os casos não se manifestam como uma ferramenta de avaliação ou julgamento, observamos um interesse mais ampliado dos CAs pela reflexão em pares, assim como certo distanciamento do grupo para analisar o caso, ao reportarem a importância de ver o caso através de diversas perspectivas.

Nesse sentido, entendemos que a dimensão de análise dessa OF, cuja proposta é “como formar Professores com base no Programa dos 5Cs: desconstrução e reconstrução dos casos”, foi compreendida pelos CAs. Não se pode afirmar, contudo, que todos os participantes atribuem ao PFC5Cs a possibilidade de desenvolvimento dos 5Cs, mas podemos dizer que os grupos mostraram evolução em relação ao entendimento da interconexão dos Cs com o caso. A proposta do PFC5Cs é, efetivamente, estimular a compreensão da ligação das 5 dimensões, **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, com o objeto da formação, o caso, estudando-o minuciosamente, desvelando a complexidade envolvida nas questões escolares, de modo que se perceba que “a complexidade escapa aos olhares apressados” (Henrique & Barros, 2013, p. 3). Nessa OF, podemos afirmar que houve um movimento ao encontro desse entendimento dos Cs, visto o conteúdo exposto nos registros dos quatro grupos, GC1, GC2, GC3 e GC4: todos se referiram amplamente às reflexões em pares sobre a realidade de um fato concreto da escola, de modo minucioso e criterioso, com base nos fundamentos teóricos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a) TC de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). Para nós, essas reflexões denotam ampliação do olhar do grupo sobre a complexidade do objeto estudado e um meio de compreender a incerteza que se põe diante da realidade da escola. Para Freire, “não estarmos


demasiados certos de nossa certeza” (2005, p. 28) nos permite observar a realidade com toda sua complexidade e incerteza, uma vez que a certeza veda nossos olhares, impede que tenhamos Consciência da realidade concreta que está posta sob diversas faces.

A seguir faremos a apresentação e análise dos dados da OF V.

5.5.5. Apresentação e Análise dos dados da Oficina V - IA Cabo Verde

A OF V teve como objetivo a operacionalização do caso através do Mapa Conceitual (MC), com base nos constructos da TFC (Spiro *et al.*, 1988, 1990), os quais discorreremos no Capítulo 2, subitem 2.2.1. desse trabalho (p. 57), assim como com base nas reflexões das OFs anteriores. Os registros na FS dessa OF geraram duas categorias: uma refere-se à “dinâmica geral pedagógica da oficina”, originada das subcategorias Construção e Colaboração; a outra categoria refere-se à “dinâmica específica da oficina”, que foi originada das subcategorias “sistematização do caso” e “Proposta de Soluções Conscientes”, como mostra a síntese da MTC da FS (Anexo 32), exposta no Quadro 30.

Quadro 30 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Sumário OF V - Cabo Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>PROPOSTA DA OFICINA V</p>	Dinâmica geral pedagógica da Oficina	Construção	Reflexão dirigida Moodle Mapa Conceitual
		Colaboração	Elaboração colaborativa a partir do individual Relevância do trabalho em pares Incorporação de ideias Intercâmbio de dificuldades
		Sistematização do caso	Ligação teórico prática
		Proposta de soluções Conscientes	Soluções possíveis/ Contextualizadas
	Dinâmica específica da oficina		

Conforme mostra o Quadro 30, a Categoria “Dinâmica geral pedagógica da oficina” aponta duas subcategorias, “Construção” e Colaboração”. Ambas subcategorias despontaram da primeira parte da OF, que propôs uma discussão em torno do PFC5Cs, conforme pode ser visto no PA (Anexo 21). As dimensões Construção e Colaboração foram as mais citadas nas URs da FS da OF V, conforme pode-se verificar no MTC (Anexo 32). A relevância do

trabalho em pares, a incorporação de ideias e a elaboração colaborativa a partir das ideias individuais foram os indicadores que revelaram a referida categoria.

Tivemos registros mais densos no conteúdo da segunda parte da OF V, que referiu à construção do Mapa Conceitual (MC) do caso. A interconexão entre a teoria e a prática foi amplamente valorizada pelos grupos, também a observação da presença dos Cs na tomada de decisões. Todos os grupos se referiram à busca de solução contextualizada, ou seja, de maneira Coerente com a realidade da escola, como pode-se verificar na MTC dessa OF (Anexo 32). O Mapa Conceitual, exposto na Figura XVI, foi um indicador que deu origem à subcategoria Construção. Todos os grupos se referiram à tarefa de desconstrução/reconstrução do caso através do MC, exposto na Figura XVI, de maneira que os 5Cs surgem nas URs de todos os grupos, conforme exposto na MTC da FAS (Anexo 32)

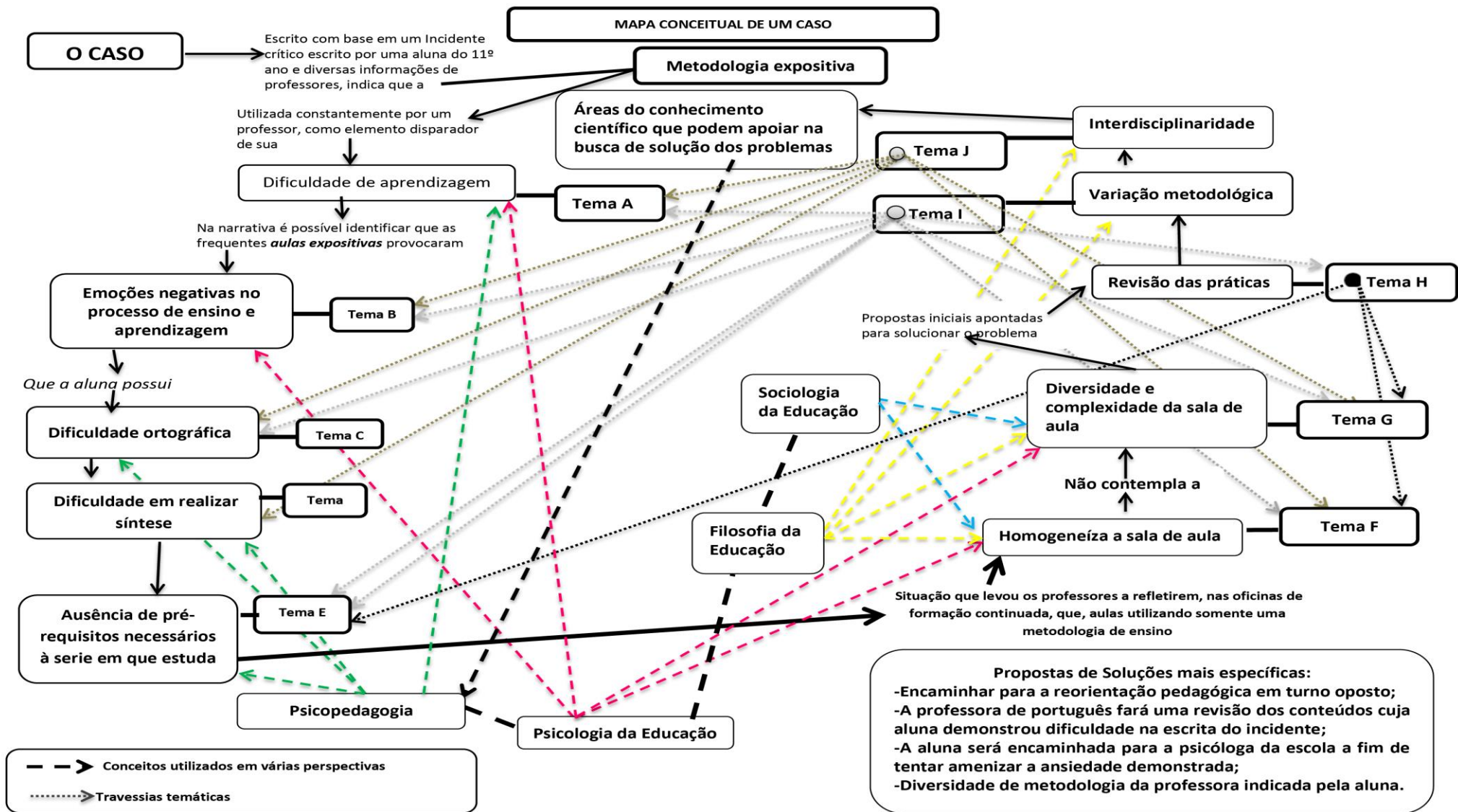



Figura XVI - Mapa Conceitual da Investigação-Ação de Cabo Verde

O Mapa Conceitual, exposto na figura 16 foi o instrumento utilizado para desconstruir e reconstruir o caso, com base nos conceitos das travessias temáticas da TFC (Spiro *et al.*, 1988, 1990), conforme discorreremos no capítulo dois, subitem 2.1.1. desse trabalho. Também foram considerados os 5Cs nas percepções de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a), TC de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011). A construção do MC foi feita por todo grupo. Um dos CAs se responsabilizou para ir elaborando o MC no quadro de giz, para que fosse construído em Colaboração. Posteriormente, o MC foi digitado por nós e postado na plataforma do Moodle, uma vez que não houve tempo hábil para realizar essa tarefa na OF. O grupo não identificou minicasos no âmbito do caso analisado, de forma que construíram o MC realizando a travessia Conceitual ou travessia temática. Os traços contínuos expostos no MC, na Figura XVI, interligam os temas que os CAs consideraram interdependentes e os traços pontilhados interligam as áreas do conhecimento que podem apoiar, conjuntamente, na solução do caso, de acordo com a necessidade apresentada, segundo os CAs.

Na subcategoria “Dinâmica específica da Oficina”, a construção do MC foi registrada pelos 4 grupos, conforme MTC (Anexo 32) e deram origem às subcategorias “Sistematização do caso” e “Proposta de soluções conscienciosas”. Também, nos registros, é possível perceber a Construção de saberes em Colaboração, uma vez que 3 grupos referem-se à discussão do grupo maior em busca das possíveis soluções, assim como das áreas do conhecimento que poderiam dar apoio na busca da resolução do problema, conforme exposto na MTC da FS (Anexo 32).

Nas URs da FAS surgiram 4Cs como indicadores, Coerência, Conscienciosidade, Colaboração e Construção, que deram origem à categoria “Pontos Fortes”, conforme mostra o Quadro 31.

Quadro 31 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT OF V - IA Cabo Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Poposta da Oficina V	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Coerência
			Conscienciosidade
		Colaboração	
		Construção de saberes/ Moodle	
	OPORTUNIDADES	Colaboração	
		Construção de saberes	
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Intensidade/Tempo	
	AMEAÇAS	Intensidade/Tempo	

A Subcategoria “Oportunidade”, conforme exposto no Quadro 29, enfatiza apenas dois Cs “Colaboração” e “Construção”. Nas URs que deram origem à referida categoria, 3 grupos se referiram à relevância e possibilidade de Construção de conhecimento em colaboração no decorrer da construção do Mapa Conceitual, conforme pode ser verificado na MTC (Anexo 32). Também foi registrado pelo GC4 como pontos fracos e ameaças, a relação tempo/intensidade da oficina.

❖ **Síntese da Apresentação e Análise de Conteúdo da OF 5**


A OF V foi marcada pela intensidade com que o grupo se envolveu na Construção do MC, observada nas URs das MTCs das FS e FAS (Anexos 32 e 33, respectivamente). “Densidade”, “contribuição edificante”, “ampliação do conhecimento”, dentre outros, foram termos encontrados dentre os registros dos quatro grupos, demonstrando a valorização da construção do conhecimento em colaboração que os mesmos dedicaram à elaboração do MC. Observamos também nas referidas URs que os 5Cs foram entrelaçados, de maneira que percebemos a evolução da compreensão dos Cs sob o ponto de vista de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a) e de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), expostos no Capítulo 4 desse trabalho, e a interligação dos mesmos com o caso estudado no decorrer da ação formativa. Também houve registro sobre a densidade da sessão para o tempo que foi destinado à mesma, como ponto negativo, conforme pode-se ver nos indicadores do Quadro 31, de maneira que ficou clara a necessidade de um tempo mais alargado para a Construção do MC. De maneira geral, podemos dizer que o grupo analisou positivamente o conteúdo dessa OF, que é nossa dimensão de análise. Apenas é preciso

considerar a relação tempo densidade da OF, conforme registou o GC4, exposto na MTC da FAS (Anexo 33).

5.5.6. Apresentação e Análise da Oficina VI - IA Cabo Verde

A OF VI, conforme já reportamos anteriormente no subitem 5.4.2 desse capítulo, foi realizada com um número reduzido de participantes por motivos também já explanados no referido subitem. Os instrumentos de recolha de dados foram preenchidos também em subgrupos que, entretanto, foram formados na sessão para esse fim, uma vez que nenhum subgrupo formado anteriormente tinha número suficiente para o fazer. Conforme as URs que constam na MTC da FAS (Anexo 34), a busca de solução para os problemas em Colaboração foi um momento bastante valorizado pelos CAs. Na síntese da referida MTC, apresentada no Quadro 32, pode-se ver que a subcategoria “Pontos fortes” foi gerada pelos indicadores Colaboração, Conscientização e Coerência.


Quadro 32 - Síntese da Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - OF VI

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 PROPOSTA DA OFICINA VI	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Reflexão Colaborativa Colaboração/ Persistência
			Conscientização Coerência
		OPORTUNIDADES	Desenvolvimento de Coerência Colaboração Construção de saberes
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo
AMEAÇAS		Formação/ Necessidade	

Como pode-se verificar no Quadro 32, a subcategoria “Oportunidades” também teve 3Cs como indicadores: Coerência, Colaboração e Construção. Conforme indicado nas URs na MTC da FAS da OF VI (Anexo 34). Essas três dimensões foram identificadas nos registros sobre a busca de solução Coerente para os problemas e variáveis do problema. No que diz respeito à categoria “aspectos negativos” da OF, mais uma vez, surgiu do registro sobre o tempo atribuído à OF, que gerou a subcategoria “Ponto Fraco”.

O outro instrumento de recolha de dados da OF VI, conforme explicitamos no subitem 5.4.2. desse capítulo, referiu-se aos elementos que compõem o PFC5Cs: o local de formação, o formador, a estratégia de formação e a importância no desenvolvimento dos 5Cs para a ação docente, conforme mostra o Quadro 33.

Quadro 33 - Síntese da Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC) - OF VI - IA Cabo Verde

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Elementos que envolvem o programa de formação continuada com base nos 5Cs (PFC5Cs)</p>	A importância do desenvolvimento dos 5cs nos professores	Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes	Produção em Colaboração Partilha/visão holística Análise de situações reais
		Hipótese de ampliar a visão sobre a ação	Agente activo na mudança Aquisição de competências Desenvolvimento de Espírito Crítico Reflexão sobre e na ação
		Desafio de pensar a ação norteada pela coerência e conscientização e Criticidade	Construção com Coerência e Conscientização
	A utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5cs	Conceitos dos Cs entrelaçados aos casos	Nova e significativa dimensão à docência Produtividade Consciente e Coerente emergida da reflexão na e sobre a ação
		A complexidade docente revelada nos casos	Ampliação da visão acerca da complexidade e incerteza envolvidos na docência Desconstrução e reconstrução da situação real
	A significação da formação em contexto norteada pelo 5Cs	Tomada de decisões com base na realidade	Suporte formativo confrontado com situações reais Agente problematizador da realidade Vínculo entre teoria e prática
	A pertinência do CP/DT como formador em Ação Formativa em contexto norteado pelo PFC5Cs	Mediador para desencadear autonomia e mudança da realidade norteado pelos conceitos dos 5Cs	Construtor de espaço Coletivo Mediação entre os atores que compõem a escola Reflexão mais aprofundada Olhar a realidade complexa através dos 5Cs

O Quadro 33 expõe as categorias e subcategorias que surgiram dos questionamentos do 4º GCC (Anexo 21). Com esse GCC, foi possível obter respostas mais diretas em torno do objetivo de nossa pesquisa de executar e validar um Programa de Formação Continuada para formadores Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma do Ensino Básico, denominado Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs). Desse

modo, faremos a análise das quatro questões que compõem o GCC, que fundamentaram as seguintes categoria: a importância do desenvolvimento dos 5Cs nos professores; a utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5Cs; a significação da formação em contexto norteada pelo 5Cs; a pertinência do CP/DT como formador em contexto norteado pelo PFC5Cs, que são os 4 elementos intrínsecos na proposta do PFC5Cs. Essas questões tornaram-se as categorias e subcategorias do 4º CGG, conforme exposto no Quadro 33, as quais exporemos e analisaremos a seguir.

1. Categoria “A importância do desenvolvimento dos 5Cs nos professores”

Essa categoria é composta pelas subcategorias “Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes”, “Hipótese de ampliar a visão sobre a ação” e “Desafio de pensar a ação norteada pela coerência e Conscienciosidade”. Todos os grupos, GC1, GC2, GC3 e GC4, foram responsáveis pela produção dessas 3 subcategorias, as quais discorreremos a seguir.

- No que se refere à produção da subcategoria “Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes”, o GC1 registrou que “Uma das importâncias do desenvolvimento dos 5Cs é que nos mostra que trabalhar em grupo tem mais produtividade do que trabalhar individualmente” (GC1), conforme exposto na MTC (Anexo 35). O referido grupo também registrou que os 5Cs promovem a partilha de conhecimentos independente da área de conhecimento que cada CA leciona. O GC2 registrou sobre a importância do desenvolvimento dos 5Cs, que consiste em oportunizar “aos coordenadores, diretores de turma e aos professores serem versáteis e consciencializar de que o conhecimento em colaboração é um processo construtivo que requer observância de todos os fatores envolvidos na sua efetivação”. Também o GC3 e o GC4 interligam a importância do desenvolvimento dos 5Cs ao trabalho colaborativo; o GC3 registrou sobre a possibilidade de “estar em constante construção do conhecimento”, “na busca constante para resolução dos desafios que encontra na sua sala de aula com a ajuda de outros colegas”. O GC4, por sua vez, registrou que os 5Cs possibilitam a busca de “estratégias coerentes, com apoio dos colegas e de elementos teóricos que possam fortalecer nossas decisões e ações e minimizar ou eliminar os problemas, juntos, em apoio constante”.

- A subcategoria “Hipótese de ampliar a visão sobre a ação” foi produzida com base nos registros de 2 grupos: o GC1 e o GC2, expostos na MTC (Anexo 35). Em seus registros, o GC1 refere que a possibilidade do desenvolvimento dos 5Cs pode “tornar o professor um agente activo na análise da situação da problemática no contexto escolar, permitir ao professor uma experiência no verdadeiro sentido da palavra, o que nos torna verdadeiros profissionais, capazes de resolver situações problemas (casos) decorrentes do exercício da função” e que é possível “conseguir se colocar no lugar do aluno para permitir uma visão holística da prática educativa”. O GC2, por sua vez, percebe que “ao desenvolver os 5Cs vamos adquirir as competências necessárias para desempenhar da melhor forma o serviço que nos cabe” (GC2).
- Os registros que deram origem à subcategoria “Desafio de pensar a ação norteada pela Coerência, Conscientização e Criticidade”, também expostos na MTV (Anexo 35), foram feitos pelo GC1, GC2 e GC3. Os 3 grupos mencionaram nos registros que o desenvolvimento dos 5Cs impulsiona o professor a agir com uma visão mais ampliada diante dos problemas que surgem no cotidiano na escola, olhando para os mesmos com mais Consciência e Criticidade, em conformidade com as situações.

2. Categoria “A utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5Cs”

Essa categoria foi composta pelas subcategorias “A complexidade docente revelada nos casos” e “Conceitos dos Cs entrelaçados aos casos”. O GC1 e o GC2 foram responsáveis pela criação da primeira, ao registrarem sobre a possibilidade de os casos revelarem a complexidade inerente ao processo educativo e possibilitarem tomada de decisões mais eficazes; enquanto o GC3 e GC4 foram responsáveis pelo surgimento da segunda, ao mencionarem em seus registros que os casos estudados em grupo impulsionam a reflexão sobre a ação de modo mais Consciente, uma vez que conduz essa reflexão para o cerne da questão. Conforme exposto no MTC (Anexo 35), o GC3 registrou que, com base nos Conceitos dos Cs, é possível buscar soluções mais adequadas para os problemas “principalmente, os casos mais complicados que aparecem constantemente no contexto laboral, que podem ser reduzidos com os conceitos dos Cs ajudando-nos a precisar com mais clareza as situações” (GC3).

3. Categoria “A significação da formação em contexto norteada pelo 5Cs”

Essa categoria foi composta por uma subcategoria, “Tomada de decisões com base na realidade”, que foi criada com base nos registros dos 4 grupos. O GC1 registrou que em uma formação em contexto com base nos 5Cs “consegue-se atender às reais necessidades dos formandos; tornar a educação significativa; responder às especificidades surgidas no decorrer da atividade”; O GC2 inferiu que “a formação em contexto permite conhecer a realidade dos envolvidos no processo, identificar pontualmente situações problemas que podem ser analisadas de forma continuada”; o GC3 registrou que “esta formação continuada de desenvolvimento dos Cs e em contexto permite visualizar o caso específico e a situação específica atual. Ou seja, o formador provocará o professor a refletir sobre aspectos pertinentes à sala de aula, relacionados com os seus alunos em especial, que também, são conhecidos dos coordenadores e diretores de turma”. Por sua vez, o GC4 mostra em seus registros que a formação em contexto com base nos 5Cs “proporciona momentos de reflexão sobre as técnicas de ensino que o professor usa na sala de aula. Desperta o interesse do professor para novos conceitos e novas práticas” (GC4). Também o GC1 e o GC2 mencionaram que a FC em contexto de trabalho fundamentada nos 5Cs possibilita a interação entre teoria e prática de modo mais efetivo.

4. Categoria “A pertinência do CP/DT como formador em Ação Formativa em contexto fundamentado no PFC5Cs”

Essa categoria também é composta por uma subcategoria, “Mediador para desencadear autonomia e mudança da realidade norteado pelos conceitos dos 5Cs”. Essa subcategoria também teve como base os registros dos 4 grupos:

- GC1 - esse grupo mencionou em seus registros que “o Coordenador/Diretor de Turma que desenvolveu os 5Cs pode vir a contribuir para a reflexão sobre o exercício da profissionalidade docente (Atuação, identidade) e passar a ser um agente da mudança e promotor do sucesso educativo, junto aos docentes. Atuar como mediador na relação escola/Família com mais Coerência dos fatos poderá ter maior probabilidade de resolução dos problemas educativos junto aos professores e alunos”;
- GC2 - Os registros desse grupo apontam que a pertinência do CP/DT como formador em contexto em ações com base no PFC5Cs “ajuda o professor a agir enquanto professor e profissional consciente de que nem sempre somos Coerentes, ou seja, nos conscientizar que nem sempre agimos de acordo com o que falamos e na maioria das

vezes não somos capazes de nos colocar nos lugares dos alunos. Também nem sempre as novas decisões instantâneas são as mais corretas e adequadas à situação na sala de aula. A visão externa de outro profissional que conhece a realidade pode ter um efeito melhor”;

- GC3 - Esse grupo registrou que o CP/DT como formador em uma ação fundamentada pelo PFC5Cs pode “diagnosticar situações específicas dentro da realidade; permitir uma reflexão mais aprofundada sobre a prática educativa através dos casos; avaliação crítica do professor”;
- GC4 - Segundo os registros desse grupo, “com o conhecimento dos conceitos dos Cs os Coordenadores/Diretores de turma/professores tem autonomia para solucionar possíveis casos no contexto escolar, adaptar cada ‘C’ a cada caso em específico e aplicar os ‘Cs’ de cada caso a realidade de cada turma/caso. Desperta sobre o papel ideal e o papel real do coordenador, do diretor de turma e do professor”.

Assim, com base nos registros dos CAs da IA de Cabo Verde, todos expostos na MTC (Anexo 35), observamos que os mesmos compreenderam a proposta do PFC5Cs. Os quatro grupos registraram que o trabalho em Colaboração sobre um caso advindo da escola permite ao professor estar constantemente em busca de soluções Coerentes e Conscientes e estimula o processo construtivo no âmbito da escola, conforme pode-se ver na MTC. Também sobressai nos registros a interconexão constante entre os 5Cs.

Nas URs expostas na MTC (Anexo 35), também ficou evidenciado que, se não todos, uma vez que não podemos precisar quantitativamente, mas alguns CAs compreenderam a relevância dos 5Cs na reflexão de um caso como base de uma ação formativa. Também se pode perceber nos registros o avanço na compreensão da dinâmica da ação, utilizando os casos como estratégia. Conforme ainda pode ser visto no MTC do 4º GCC (Anexo 35), as URs apontam valorização e importância de o CP/DT se tornar um Formador no contexto de trabalho, desde que seja formado para tal. Diante dessas evidências, conclui-se que os CAs de Cabo Verde consideram o PFC5Cs um programa capaz de atingir o objetivo de auxiliar no avanço da docência.

5.6. Considerações Finais sobre a Investigação-Ação em Cabo Verde: Visão Geral

Um dos grandes desafios da FCP, segundo Nóvoa, é “conceber as escolas como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve

ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (1992, p. 29). Também Formosinho e Machado defendem a escola como lócus de formação privilegiada e apontam a “dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (2009, p. 105). Essa linha de pensamento permeou toda a obra de Freire que defende que a FC, ou formação permanente, como o autor denomina as ações formativas no decorrer da vida profissional do professor, “consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (Freire, 2006, p. 81). Por sua vez, Fusari (2012, 2009) defende que os CPs são formadores em potencial para a formação em contexto escolar, ao mesmo tempo em que alerta sobre a dificuldade para realizar uma formação em contexto, tendo em conta a complexidade que envolve o cotidiano da escola. Apesar dessa complexidade, entretanto, esse autor entende que, organizando sistematicamente, é possível realizar uma formação em contexto de trabalho.

Em Cabo Verde, primeiro contexto da nossa IA, a ação foi realizada em contexto de trabalho, com base em um caso advindo do contexto de trabalho dos CAs, escrito a partir de um IC escrito por uma aluna da escola. Observamos que a ação foi dinâmica, promoveu interação intensa entre os CAs, que foram atuantes durante todo o processo da IA, conforme pode-se ver no decorrer da apresentação dos dados, nesse capítulo. Portanto, oportunizou a vivência da complexidade em realizar uma ação em contexto de trabalho, conforme aponta Fusari (2012). O autor discute sobre a dificuldade de os CPs realizarem a FCP em contexto de trabalho, resultante da dinâmica complexa de uma escola. Entretanto, afirma que, se organizada previamente, considerando essa complexidade, é possível avançar com essa proposta de FCP no âmbito da escola realizada pelo CP.

Sobre as dificuldades mencionadas por Fusari (2009), em nossa IA de Cabo Verde, fomos submetidos a alguns constrangimentos: a impossibilidade em realizar as OFs programadas para a Plataforma Moodle foi um constrangimento relevante. Foi necessário reprogramar as OFs presenciais, que devido à demanda de trabalho dos professores, também se tornaram um constrangimento. A limitação de data no calendário da escola não permitiu realizar todas as demais OFs em dias alternados; portanto, a reprogramação das OFs presenciais foi feita colocando duas OFs na mesma data, em turnos opostos. Essa

deliberação foi de encontro ao princípio do PFC5Cs de que as OFs sejam realizadas em dias alternados, uma vez que as OFs são elaboradas de acordo com as necessidades apontadas na OF anterior. Assim, as demais OFs foram reorganizadas de maneira que a última não mais tivesse conteúdo formativo que necessitasse de consulta teórica prévia ou ultrapassasse a operacionalização do caso no MC, uma vez que a OF VI não contou com todos os CAs, tendo em vista a impossibilidade de reorganizar os horários de aulas de todos os CAs, de modo que pudessem participar das duas OFs no mesmo dia, sendo esse mais um constrangimento da IA de Cabo Verde. Desse modo, na OF V, foram realizadas tarefas que auxiliaram na elaboração do MC, que foi finalizado na OF VI pelos CAs que foram liberados para participar da OF, conforme exposto nos PAs (Anexos 21 e 22).

Além disso, o desconforto e a resistência, demonstrados inicialmente por muitos CAs ao lidar com a realidade concreta exposta no IC escrito pela aluna da escola (Anexo 9), foram um momento de dificuldade na IA de Cabo Verde. A resistência para discutir um assunto abordado por um aluno, que continha uma referência à repetição do uso da metodologia expositiva por uma professora, que foi componente da formação, também foi exposto verbalmente por alguns CAs, conforme registramos em nosso DB, assim como pode-se ver na MTC das OFs I e II (Anexos 24 a 27). Entretanto, posteriormente, o conteúdo do IC foi um elemento que provocou intensa reflexão no decorrer da IA. A estratégia utilizada na OF III, de ilustrar as experiências de Pennac expostas no livro autobiográfico “Mágoas da Escola”, como casos, correlacionando-os com os constructos que fundamentam o PFC5Cs e com o caso que seria discutido em nossa IA, foi divisor positivo na IA de Cabo Verde.

Ao reafirmarmos que a estratégia de casos concretos que surgem do ambiente educativo é relevantes em uma FC, uma vez que, conforme afirma Alarcão (2003), um caso é extraído de uma situação real, “ são descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações” (Alarcão, 2003, p. 52), conforme os casos mencionados no livro de Pennac, os registros dos 4 grupos passaram a mostrar mais compreensão em relação ao conteúdo do caso ali analisado. Ainda segundo Alarcão, esses casos discutidos coletivamente, “permitem desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar Consciência do que afinal já se sabia” (Alarcão, 2003, p. 52). Nesse sentido, foi esclarecido mais uma vez ao grupo que um caso usado exclusivamente com o cunho formativo não visa colocar em risco a profissionalidade

do professor; visa oportunizar a busca de soluções Conscientes e Coerentes em pares, que podem ser utilizadas não somente pelo professor citado no caso, mas em outras situações semelhantes, desde que adequadas ao contexto.

Desse modo, a ilustração dos casos do livro de Pennac interligado aos elementos teóricos que fundamentam a utilização dos casos como estratégia de formação, assim como aos 5Cs, os CAs foram desvinculando a ideia de exposição da professora, no caso usado na IA, conforme pode-se perceber na análise do conteúdo da OF III, nesse capítulo. A abordagem utilizada por nós na OF III abriu possibilidade para reflexão em torno da ausência da escuta aos problemas dos alunos, conforme também pode ser visto no decorrer da apresentação e análise das OFs no decorrer desse capítulo, assim como nos registros dos Anexos 28 a 34. Também realizar a revisão dos elementos teóricos que envolvem o PFC5Cs foi fundamental para os CAs repensarem sobre a função de um caso utilizado como estratégia em uma FC. Com base nos registros sobre a proposta da OF III, apresentados na MTC da FS e FAS Anexos (28 a 34), compreendemos que os CAs fizeram uma reflexão aprofundada em torno da proposta da OF III, exposta no PA (Anexo 18).

Apoiados nas reflexões em grupo e em elementos teóricos apontados nos PAs das OFs (Anexos 6 e 18), os CAs foram dando mostra de avanço e compreensão da proposta do PFC5Cs. De modo que surgiram registros situando o caso como principal elemento de discussão da OF III, conforme pode ser verificado nas URs expostas no Quadro 26, referente à FS da OF III. Antes porém, os registros expostos nas MTCs nos anexos de 24 a 27, referentes às OFs I e II, muitos CAs fizeram um caminho inverso ao que recomenda Morin (2011), que se argumente, se refute e que aprendamos a compreender antes de condenar com base na “ética da compreensão”, julgando inicialmente o conteúdo do IC, mas, posteriormente, demonstram avanço. Alguns registros expuseram a dualidade de pensamento dos CAs nos 4 grupos, em relação ao caso, conforme mostra o Quadro 23: todos os grupos fizeram registros que remetem o caso ao “julgamento”, ao mesmo tempo em que registraram sobre o “incentivo à reflexão com base no caso”, demonstrando o pensamento diversificado entre os CAs e o potencial reflexivo desses pensamentos, que indica a pertinência do pensamento de Freire (2005) de que em uma FC “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 43).

Os registros dos grupos a partir da OF III, conforme exposto nas MCs (Anexos 28 a 31), mostram a interconexão entre os Cs com mais intensidade. As URs transitam entre

estímulo à mudança de comportamento dos CAs do grupo na OF, ao incentivo à autocrítica e à Coerência entre o que se diz e o que se faz, conforme propõe Freire (2005). Também vimos nas URs, expostas no Quadro 26, estímulo à ampliação do olhar em torno do caso, de modo a sair da singularidade do problema apontado, para uma reflexão mais ampla, mais Consciente e Crítica, de maneira que todos possam pensar sobre suas próprias ações, a partir das reflexões feitas do caso ali exposto.

Esses registros, em nossa percepção, demonstram que houve compreensão da função dos Cs em uma ação de FC fundamentada no PFC5Cs. Os 4 grupos que responderam a FS e a FAS fizeram registros que demonstram avanço na percepção do caso como objeto formativo, afastando-se do “juízo” inicial e se aproximando aos poucos ao núcleo do problema, se tornando parte dele. Podemos verificar esse avanço nas URs expostas nas MTCs (Anexos 28 a 31): os registros mostram mais impessoalidade nas discussões sobre o conteúdo do caso estudado, de modo que as mesmas foram tornando-se cada vez mais produtivas. Quando nos referimos à discussão produtiva, reportamo-nos ao conteúdo das URs nos anexos referidos, que demonstram aproximação entre os 5Cs e o caso estudado. Observamos indagações reflexivas sobre a própria prática em alguns grupos, e se a mesma pode ser um elemento obstaculizador da aprendizagem do aluno, conforme foi registrado nas URs da MTC da FS da OF III (Anexo 28).

A relevância da discussão em pares também foi amplamente registrada pelos GC1, GC2, GC3 e GC4, demonstrando valorização da Construção de saberes em Colaboração, conforme os registros nas MTCs (Anexos de 33 a 34). A proposta da desconstrução do caso em duas partes, primeiro em subgrupo e, posteriormente, no grupo maior, nos GCC (Anexos 10, 12 e 16), conforme pode-se ver nos PAs (Anexos 15, 20 e 21), possibilitou a ampliação do olhar dos CAs sobre o problema discutido. O movimento dialógico na primeira vertente da construção, nos subgrupos, permitiu a troca de informações mais pautada na individualidade de cada CA, nas respostas do Guião Individual (Anexo 11). Na segunda vertente da construção do caso, no grupo maior, as tomadas de decisões sobre o que era relevante para a construção do caso tiveram base na percepção dos subgrupos. Em cada momento de preenchimento dos GCCs, foi possibilitada tomada de decisões em pares, ampliando cada vez mais o olhar sobre o conteúdo do caso. Logo, cada vez mais, foram tomadas as decisões em grupo, sobre quais informações seriam relevantes para compor o caso.

Desse modo, a construção partiu do individual para o coletivo em oportunidades diferentes, de modo que os CAs puderam ampliar a visão do caso gradativamente, com base no diálogo em pares, identificando a relevância da construção de conhecimento em colaboração, conforme propõe o PFC5Cs. Com essa proposta de ampliação gradativa na percepção dos CAs através do GCCs, também buscamos estimular a superação da visão individualista e remeter a discussão do caso através de um processo cada vez mais coletivizado. Assim, buscamos promover o enfrentamento da realidade, de modo Consciente, identificando cada elemento que a compõe, vinda também da percepção do outro, de maneira que os CAs puderam refletir que “o mundo real da sala de aula é feito de actividade e conflito. É rejeitar a abordagem individual e de ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições de seu trabalho” (Zeichner, 1993, pp. 23-24).

Assim, observamos também que o problema discutido em pares foi descortinando a realidade e induzindo a busca de soluções Coerentes com a realidade, pertinente ao caso em discussão. Morin (2003) ressalva que o conhecimento pertinente é aquele que “é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (2003, p. 15). O autor nos alerta que um conhecimento construído dissociado do problema real, desintegrado do contexto, não é relevante porque se perde a capacidade de dar um sentido a esse saber. Entendemos que Morin (2003) fala de Construção de saberes de forma Consciente, Coerente com a realidade concreta de cada contexto educativo, feito de maneira crítica, de modo a se tornar, efetivamente, um conhecimento pertinente. Por sua vez, Freire (2006) entende que o conhecimento é efetivado quando “consegue-se perceber que o professor vai aprendendo também com a análise séria das práticas, em diálogo” (p. 134). Desse modo, de acordo com o conteúdo exposto ao longo desse capítulo, podemos entender que os CAs da IA de Cabo Verde produziram conhecimento pertinente ao seu contexto, conforme indicam Morin (2003) e Freire (2006), que é o conhecimento o qual propõe o PFC5Cs, vide o MC construído pelos mesmo na OF VI, exposto na Figura XVI.

Essa postura de análise conjunta em torno do concreto também aponta aproximação com as dimensões Coerência e Conscientização, nos registros em que os CAs indicam que a metodologia de ensino expositiva, em excesso, pode não ser viável para a aprendizagem de alguns alunos sem, contudo, condenarem o uso da metodologia expositiva, conforme expõem as URs das MTCs (Anexos de 23 a 26). Também nos mesmos anexos, é possível identificar a dimensão Conscientização nos registros que abordam sobre a capacidade cognitiva da aluna

que escreveu o IC, de evoluir no processo de aprendizagem, com base nas informações recebidas pelo formador sobre como a aluna procedeu positivamente no momento da escrita o IC.

Também foi possível perceber nos registros das MTCs um movimento de aproximação da dimensão Criticidade. Na MTC OF I (Anexos 24 e 25), pode-se ver indicadores e uma subcategoria que envolve a referida dimensão. Na OF I, o GC1 já chamava a atenção que os professores têm dificuldade em aceitar crítica dos alunos. Mesmo a aluna tendo feito vários elogios à professora a que se refere no IC, e somente uma crítica foi difícil para os CAs compreenderem que aquela informação da aluna seria uma possibilidade de repensarem a prática e buscarem soluções viáveis ou Coerentes. De acordo com Morin (2011), “a prática mental do autoexame permanente e necessária de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão do outro. Se descobrirmos que todos somos seres falíveis, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão” (2011, p. 87). Desse modo, admitir a ausência de criticidade diante das evidências, para nós, foi um movimento de Criticidade relevante. Entretanto, nos registros das OFs seguintes, a dimensão Criticidade surge com mais intensidade, conforme exposto no Quadro 26 e na Figura XV.

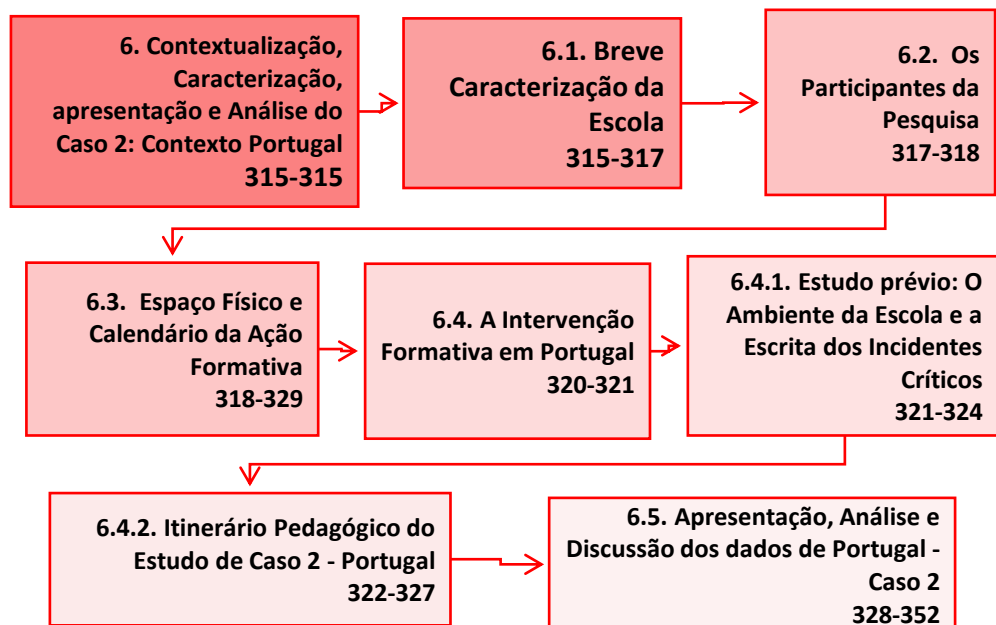
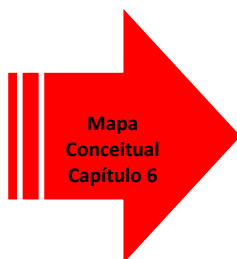
Essa reflexão posta pelo GC1 nos registros da primeira OF foi também um momento de reconstrução de conhecimento e veio à tona no início complexo da IA de Cabo Verde, quando alguns CAs entenderam o caso como exposição da professora. Posteriormente, na mesa redonda do encerramento da IA, conforme convite exposto no Anexo 3, um professor fez um relato onde admitiu que, inicialmente, teve a compreensão distorcida sobre o caso e, conforme consta em nosso DB, deu seu testemunho que “na verdade estava em defesa de sua ação pedagógica, que sempre era apoiada na aula expositiva”. Conversou-se que não era o caso de descartar a referida metodologia da ação docente, apenas seria importante diversificar a metodologia, conforme pode-se ver na apresentação e análise de conteúdo no decorrer desse capítulo. Também a professora indicada no IC da aluna deu um testemunho de como se sentiu na ação. Segundo a professora, inicialmente, sentiu-se “desnuda, invadida e exposta”. Mas, posteriormente, com o decorrer da ação, entendeu a proposta de estudar um caso em uma FC e o sentimento de exposição extinguiu-se, deixando o lugar para o sentimento de colaboração com os colegas, de modo que todos, a partir dali, iriam refletir melhor sobre suas práticas, interligadas com as necessidades reais de seus alunos.

Enfim, consideramos a Investigação Ação em Cabo Verde dinâmica, envolvente e foi possível perceber os constrangimentos e as potencialidades do PFC5Cs. Percebe-se que o grupo validou o programa, visto as URs geradoras das subcategorias no 4º GCC (Anexo 34), também na elaboração do Mapa Conceitual, exposto na Figura XVI.

No capítulo seguinte, faremos a contextualização, caracterização, apresentação e análise dos dados de Portugal, o Estudo de Caso 2 dessa Investigação-Ação.

CAPÍTULO 6

INVESTIGAÇÃO AÇÃO EM PORTUGAL - ESTUDO DE CASO 2 Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de dados



6. Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise do Estudo de Caso

2: Contexto Portugal

Este capítulo é composto por duas partes. Na primeira, informa-se acerca da contextualização e caracterização da pesquisa em Portugal, iniciando pela explanação de como surgiu a possibilidade de realizar a pesquisa no país em referência, como se deu todo o processo de negociações, até a sinalização positiva para a concretização da ação formativa com base no PFC5Cs, o público-alvo da IA, finalizando com o detalhamento do itinerário pedagógico de todas as OFs. A segunda parte trata-se, exclusivamente, da apresentação, análise e discussão dos dados.

➤ Origem da Pesquisa em Portugal

A ação de Portugal teve a sua gênese num pedido de uma Associação de Pais a uma Professora da Universidade de Coimbra e investigadora na área de Formação Continuada de Professores. A investigadora era já acreditada no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), portanto o representante da Associação de Pais solicitou, via telefone, uma reunião com fins de discutir sobre a disponibilidade de a mesma realizar uma ação na escola em que tinha um filho como aluno. O representante dos pais antecipou que a formação deveria abordar um tema específico, indisciplina na escola, em razão de muitas famílias considerarem que os professores estavam considerando indisciplina, algumas atitudes que, segundo os alunos, muitas vezes eram só questionamentos. Marcou-se uma reunião presencial, quando ficou clara a preocupação de alguns pais “de a escola continuar com o rigor dos idos séculos XIX/XX que já não se aplicava nos tempos atuais”. O representante da Associação de Pais também enfatizou sobre a dualidade da compreensão em torno da indisciplina: “muitas das atitudes dos alunos, que aos olhos dos professores podem parecer indisciplina, poderiam ser apenas uma discordância dos jovens, que hoje costumam se posicionar nos diversos setores da sociedade de maneira mais aberta que os jovens de pouco tempo atrás”. O representante da Associação de Pais, deixou muito claro que os pais não corroboravam com atitudes desrespeitosas dos adolescentes para com os professores em nenhuma hipótese, mas que também já não viam com bons olhos para a formação dos mesmos, o “autoritarismo dos professores semelhantes aos tempos passados”.

De imediato, o tema proposto pela Associação de pais já nos interessou, tanto por já vir despertando interesse em muitos pesquisadores, como Amado (2006), Estrela (1998), Pessoa, Matos e Amado (2012), Picado (2009), Vasconcellos (2000), por exemplo, que discutem as diversas faces que implicam a indisciplina na sala de aula, quanto pela possibilidade de analisar uma FC fundamentada no PFC5Cs com um tema pré-determinado, tendo em consideração necessidades pontuais de determinado contexto educativo. Portanto, uma proposta amplamente favorável ao nosso estudo. Lembramos que a estratégia de casos para estudo em um FC permite trabalhar com tema predeterminado, desde que relatado com os princípios adequados à escrita de um caso, conforme discorreremos no Capítulo 2 deste trabalho.

Faltavam-nos, entretanto, algumas demandas a cumprir: a aprovação do diretor da escola, dos professores e do diretor do Centro de Formação Minerva (CFM), responsável pelas formações na escola em questão, tanto para realizar a formação com o tema solicitado, quanto para autorizar nossa pesquisa no decorrer da ação formativa. Após atendida essa demanda, aguardamos a aprovação e divulgação oficial da ação pela CCPFC, que ocorreu sob o Registro nº CCPFC/ACC-78415/14 e foi destinada aos professores do 3º CEB e do Ensino Secundário. A etapa seguinte foi definir, junto aos participantes da ação, o momento mais apropriado para iniciar a ação, que ocorreu entre o dia 6 de maio e o dia 3 de junho de 2015. A ação foi realizada pela formadora Professora Doutora Teresa Pessoa, acreditada na CCPFC, inscrita sob o registro de acreditação CCPF/RFO-14634/02, uma vez que nossa inscrição ainda não havia sido liberada pela CCPFC⁸⁹. Desse modo, nossa atuação na ação de Portugal foi como pesquisadora e de assessoria na organização das OFs.

As informações sobre a escola, a lista de participantes, o calendário da ação e o formato da avaliação nos foram fornecidos pelo diretor do Centro de Formação. Todas as decisões sobre a ação formativa foram tomadas entre o Diretor do CFM e o Diretor da Escola, uma vez que a ação foi acreditada⁹⁰ e tinha que acontecer de acordo com os parâmetros

⁸⁹ A solicitação de nossa inscrição no CCPFC foi feita logo após o primeiro contato com o Diretor do CFM, em meados de setembro de 2014, e até o momento da ação, iniciada em 2 de maio de 2015, a aprovação do conselho do CCPFC ainda não havia sido divulgada. Desse modo, não fomos autorizados a atuar como formadora, uma vez que as ações de Formação Continuada no âmbito das escolas em Portugal só podem ocorrer tendo uma formadora acreditada no CCPFC.

⁹⁰ As ações formativas acreditadas do ensino básico e secundário em Portugal são as ações validadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). São formações autorizadas a cumprirem a quantidade de horas obrigatórias de FCP no ano letivo. São ações com processo avaliativo dos formandos, certificados de participação e a quantidade de horas correspondente a cada ação. As ações formativas podem ser

predeterminados pelo CCPFC, que são regulados pelo ME. Posteriormente, o diretor do CFM nos repassou todas as decisões tomadas, assim como foi o mediador dos questionamentos que surgiram no decorrer da ação.

6.1 Breve Caracterização da Escola

A Escola Vermelha⁹¹ é uma escola pública⁹² situada em Coimbra, Portugal, que atende a alunos do ensino básico do 3º Ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Conforme informações fornecidas pelo diretor do CFM, os cursos do secundário são compostos do curso científico-humanístico e cursos profissionalizantes. No ano letivo de 2014/2105, período em que realizamos nossa IA, a escola tinha uma média de 950 alunos com as idades de 11/12 a 19/20 anos. O 3º Ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano do ensino básico, contava com 216 alunos com idade entre 11/12 e 15 anos; os cursos científicos humanísticos detinham 683 alunos com idade entre 16 e 19 anos e os demais alunos eram pertencentes aos cursos profissionalizantes. Naquele ano letivo, a escola contava com a atuação de 97 professores dentre as diversas áreas do conhecimento.

6.2. Os participantes do Estudo em Portugal

Nossa ação em Portugal foi composta de dezesseis participantes, também por predeterminação da diretoria da escola, assim como em Cabo Verde. Conforme detalhado no Quadro 34, o grupo foi formado por 03 CPs, sendo um geral e dois Coordenadores de Área, doze DTs e os demais participantes, no momento da ação, somente atuavam como professores. Entretanto, assim como em Cabo Verde, qualquer professor da Escola Vermelha pode vir a atuar como CP ou DT conforme a necessidade da escola, continuando a lecionar sua disciplina, como nos informou o diretor do CFM.

uma formação geral, que trata de qualquer assunto que envolve a educação ou uma formação específica, adequada à necessidade de cada escola (Formosinho, 2003).

⁹¹ Escola Vermelha é o nome fictício que demos à Escola de Portugal, a fim de proteger a confidencialidade da pesquisa, conforme acordado entre as partes. O nome foi escolhido em função da predominância da cor vermelha na Bandeira do referido país.

⁹² Todas as informações acerca da Escola Vermelha nos foi dada pelo diretor do Centro de Formação Minerva (CFM) em reuniões que precederam o início da ação, conforme anotações em nosso DB.

Quadro 34 - Caracterização dos Componentes da IA

Caracterização dos Componentes da Ação (CAs)		
Subcategoria	Indicadores	Qtd.
Gênero	Feminino	14
	Masculino	01
	Total	15
Idade	Entre 34 e 50	09
	Acima de 50	06
Áreas de atuação	3º Ciclo e 10º Ano	06
	Ensino secundário 11º e 12º Ano	09
Funções⁹³	Coordenador Geral	01
	Coordenador de Área	02
	Diretores de Turma de Estudos Científicos	05
	Professores sem função de DT	09
Tempo de Ensino	De 06 a 15 anos	05
	De 15 anos acima	10

O Quadro 34 apresenta um breve histórico dos CAs (Componentes da Ação) e mostra que dos 15 participantes, 8 estão no âmbito de sujeitos que predeterminamos para nossa pesquisa, que são CPs e DTs. Os demais, assim como em Cabo Verde, são DTs em potencial, conforme nos informou o diretor do CFM, o que os incluem em nosso público-alvo. No que refere ao número de componentes, diante da experiência em Cabo Verde, já não houve constrangimento em adequar as atividades ao número de participantes na ação.

6.3. Espaço Físico e Calendário da Ação em Portugal

➤ Espaço Físico

As oficinas da IA em Portugal foram realizadas numa sala de aula da Escola Vermelha, disponibilizada pela diretoria da escola para esse fim. A sala era equipada com todos os dispositivos necessários para realizar as oficinas.

➤ Calendário da Ação em Portugal

O calendário da IA em Portugal foi acordado, inicialmente, entre os diretores da escola e do CFM com a anuência dos professores participantes da ação. O número de OFs foi inferior à ação de Cabo Verde, uma vez que o tempo preestabelecido pelo CCPF foi de 15h, que comportaria a realização de cinco oficinas, de 3h cada uma. Foi ponderado por ambos os

⁹³ O Coordenador Pedagógico (CP), os subcoordenadores e diretores de turma em Portugal, assim como em Cabo Verde, atuam como professores em suas respectivas áreas de formação, diferentemente do Brasil, em que os CPs não atuam em sala de aula, apenas exercem a função de Coordenador Pedagógico, a qual envolve atendimento aos professores, aos alunos e pais ou responsáveis dos alunos e são responsáveis por todas as atividades área pedagógica da escola.

diretores nosso pedido de que as OFs fossem realizadas em dias alternados, resguardando um dos princípios do PFC5Cs, dispostos no Capítulo 4 deste trabalho (pp. 196-197). O princípio referido trata da necessidade singular da alternância nos dias da realização das OFs, a fim de que fossem organizadas de acordo com a demanda da OF anterior, o que fomos atendidos. De fato, é necessário refletir cuidadosamente sobre o requisito de cada OF com base na anterior, a fim de que seja possível identificar as estratégias que suportam a demanda da OF associada ao desenvolvimento dos 5Cs. Esse princípio organizacional está sustentado no cuidado que requer o processo da busca de solução para os problemas identificados nos casos, de modo que somente a primeira OF é elaborada previamente, apresentando os elementos teórico-práticos disparadores para a construção e análise do caso fundamentado nos 5Cs.

No entanto, no decorrer da ação, o calendário foi reconstruído por solicitação dos CAs. Foi sugerido tanto o ajuste no horário das OFs, quanto nas datas sem, contudo, modificar a data final. Ressalvamos que o calendário inicial foi elaborado com a anuência dos Componentes da pesquisa. Entretanto, ao serem questionados sobre essa anuência e também sobre um dos princípios do PFC5Cs⁹⁴, os professores argumentaram que concordaram com o calendário inicial porque tinham que cumprir a quantidade de horas de FCP prevista por lei e mencionaram que em qualquer altura do ano é difícil realizar FC por razão da demanda do trabalho. Segundo os CAs, para além da demanda do trabalho pedagógico naquele momento do ano letivo ser intenso, o programa da formação lhes pareceu denso, ao final da primeira OF. A mudança solicitada pelos professores foi aumentar a quantidade de horas das demais OFs e diminuir a quantidade de dias da ação formativa, de modo que a quantidade de horas previstas pelo CCPFC para que a ação não fosse comprometida. O diretor do centro de formação e a formadora da ação concordaram com a proposta dos CAs e o calendário foi reorganizado, conforme mostra o Quadro 35.

Quadro 35 - Cronograma da Ação em Portugal

Cronograma da Investigação - Ação em Portugal					
	Atividades	Período	Oficina	Datas	Horários
Ação formativa Portugal	Oficinas presenciais	De 06/5 a 03 de junho 2015	I	Dia 06/05	17:00 às 20:00
			II	Dia 13/05	17:00 às 20:30
			III/IV	Dia 27/05	15:00 às 19:30
			V	Dia 03/06	16:00 às 20:00
			Total: 05	Total: 05	Total de horas: 15

⁹⁴ As OFs devem acontecer em dias alternados pela demanda de buscar estratégias e elementos teóricos que auxiliem nos problemas apontados nos casos.

O Quadro 35 mostra o calendário da ação em Portugal já com os ajustes de dias e horários feitos a pedido dos CAs, sem que fosse prejudicada a quantidade de horas predeterminada pelo CCPFC. Pode-se ver no referido quadro que duas OFs foram realizadas na mesma data, em horários seguidos, de modo que esse foi nosso primeiro constrangimento da IA em Portugal, uma vez que a ação não foi realizada com base em um dos princípios orientadores importantes do PFC5Cs, expostos no capítulo 4 (p. 172). O constrangimento causado com a junção das OFs III e IV, para além de estar centrado no descumprimento do princípio organizacional do PFC5Cs de alternar as OFs para melhor organizá-la, realizar uma OF com um tempo tão alargado torna-se cansativo e o rendimento prejudicado, conforme pode-se observar no decorrer da análise de dados das OFs III e IV. Dessa maneira, a ação de Portugal foi realizada entre os dias 6 de maio e 3 de junho de 2015, como planejado inicialmente, com uma carga horária de 15h, distribuídas em 05 OFs, sendo que o conteúdo de duas OFs, III e IV, foi colocado em prática em uma OF com horário alargado, conforme pode-se verificar no Quadro 32.

6.4. A intervenção Formativa em Portugal

Na primeira OF o cronograma da formação foi distribuído para os Componentes da Ação (CAs) com a proposta inicial, que incluía as OFs na Plataforma Moodle e as datas e horários acordados anteriormente através do diretor do CFM. Entretanto, com a alegação dos CAs de tempo atribuído para realizarem também OF Online, com hora marcada, a plataforma Moodle não foi utilizada em Portugal, nem como base para informações ou posts de textos, conforme ocorreu em Cabo Verde. Posteriormente, também reorganizamos o calendário de acordo com a solicitação dos CAs, conforme consta no Quadro 32 e, na OF II, os foi entregue já atualizado.

Em relação ao preenchimento das fichas de Coleta de dados, a Ficha Sumário (FS) e a Ficha Análise SWOT (FAS), foi necessário modificar a dinâmica da recolha em dois segmentos: no momento da devolução das fichas e na forma de preenchimento, uma vez que, em Portugal, as fichas foram utilizadas também para avaliação dos CAs, por decisão conjunta entre formador, diretor do centro de formação e os CAs. Foi questionado que, para realizar outro instrumento de avaliação, teria que ter um tempo destinado a isso. Assim, a proposta das OFs ficaria ainda mais comprometida, de modo que ficou determinado que a FS e a FAS seriam destinadas à avaliação obrigatória dos CAs. Posteriormente, foi argumentando que,

sendo a FS e FAS também um instrumento de avaliação, as mesmas teriam que ser respondidas individualmente e em casa, alegando que necessitavam de tempo para elaborarem as respostas “com mais tranquilidade já que seriam avaliados por aquela ferramenta”. Assim, ficou definido que ambas as fichas seriam entregues na sessão seguinte ou via e-mail.

Essa solicitação também modificou a dinâmica das OFs e foi outro constrangimento da IA de Portugal: ao entregarem a FS e FAS na OF seguinte, ficou inviável utilizar as questões abordadas nas mesmas nas reflexões coletivas previstas para o início de cada OF. Lembramos que ambas as fichas detinham duas funções: para além de recolha de dados, seriam base para a elaboração da OF posterior, de acordo com as questões levantadas nas referidas fichas. Para tal, seria necessário que as fichas fossem preenchidas e entregues ao final de cada OF. Desse modo, não foi possível elaborar algumas OFs de modo a organizar o conteúdo baseado na Análise SWOT, pontualmente a II, a IV e a V, estratégia que usamos na IA de Cabo Verde e foi uma fonte fluida de reflexão fundamentada pelos conceitos dos 5 Cs, conforme pode-se verificar no decorrer do Capítulo 5 desse trabalho.

Entretanto, as referidas OFs não foram construídas isentas dos questionamentos dos CAs. Buscamos outras estratégias e, inicialmente, foram norteadas pelos Incidentes Críticos (ICs), que também foram definidos como instrumentos de avaliação e escritos individualmente pelos CAs. Desse modo, a partir das manifestações verbais em torno dos ICs e dos casos que foram se construindo e lidos no decorrer das OFs, conforme seleções dos CAs, e das anotações de nosso Diário de Bordo (DB), organizamos as OFs II, IV e V, incluindo os temas que mais se destacaram. Entretanto, houve limitação para o aprofundamento dos debates com base nos conceitos dos 5Cs, conforme pode-se ver nas análises de cada OF no decorrer deste capítulo.

Sendo assim, as FS e FAS da IA de Portugal foram usadas como sistema avaliativo dos professores e como coleta de dados da IA, assim como os ICs.

6.4.1. Estudo Prévio: O Ambiente da Escola e a Escrita dos Incidentes Críticos

Na IA de Portugal não foi possível realizar o estudo prévio na escola em que ocorreu a ação formativa. O diretor da escola argumentou ao diretor do CFM que era necessário realizar uma reunião com a Associação de Pais para analisar, tanto a possibilidade de liberar nossa presença no ambiente da escola, quanto manter o contato com algum aluno, de forma que não

houve tempo hábil para tal. Entretanto, o diretor da escola autorizou os CAS a nos receber para assistir a uma aula predeterminada, sob total responsabilidade dos mesmos, caso se sentissem à vontade, desde que não mantivéssemos contato com qualquer aluno. Apesar de alguns CAs se colocarem à nossa disposição, não conseguimos finalizar a proposta. Desse modo, não foi possível observar o ambiente escolar na ação de Portugal.

Em relação aos ICs, conforme discorremos anteriormente, foram escritos por cada um dos CAs, uma vez que também foram instrumento de avaliação. Todos os ICS tiveram o tema predefinido, a indisciplina na sala de aula, uma vez que foi o tema previamente escolhido para a ação formativa. Posteriormente, três dentre todos os ICs foram escolhidos pelos CAs, conforme critério de conhecimento do conteúdo de cada incidente, para posterior escrita do caso em Colaboração.

6.4.2. Itinerário Pedagógico da Investigação-Ação de Portugal

Assim como na Ação de Cabo Verde, cada OF da IA de Portugal teve um plano de ação específico, norteado pelos pressupostos da IA e dos princípios do PFC5Cs, conforme pode ser visto em cada Plano de Ação (PA), anexos de 36 a 39. Todos os planos seguiram um protótipo conforme a OF I de Cabo Verde (Anexo 6), porém, cada um com seus próprios objetivos e planejamento de acordo com a demanda de cada OF, conforme pode-se verificar a seguir.

➤ Oficina I - O Programa de Formação: apresentação e constituição da comunidade de aprendizagem

A primeira OF de Portugal foi planejada de modo a esclarecer a interconexão entre o tema proposto pelo Centro de Formação Minerva (CFM)/Associação de pais, a indisciplina na sala de aula, e a proposta de nossa IA de discutir o tema na modalidade de casos, fundamentado nos 5Cs e de acordo com as etapas previstas no PFC5Cs expostas na Figura IX, do Capítulo 4 deste trabalho conforme exposto no Plano de Ação (PA) da OF I (Anexo 36), de acordo com os objetivos expostos no Quadro 36.

Quadro 36 - Objetivos da Oficina I - Portugal

Objetivo Geral	Conhecer o Programa de Formação Continuada
Objetivos específicos	Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos da escola
	Compreender conceitos em torno de Indisciplina, Bullying, Cyberbullying.

Orientada pelos objetivos expostos no Quadro 36, a OF I foi desenvolvida com as seguintes atividades:

- Breve explanação sobre o tema da Formação “Lado a lado: Educação e Disciplina” predeterminado pelo CCPF;
- No segundo momento, foi aberto um espaço para cada CA expressar sobre a expectativa da formação;
- Em seguida, foi realizada uma síntese sobre o PFC5Cs através dos slides do POWER POINT de apresentação do projeto de pesquisa (Anexo 7). Como o projeto de pesquisa estava vinculado à ação proposta pelo CCPFC, com tema pré-determinado, foi esclarecido que a estratégia de casos em uma FC pode ser realizada com temas previamente definidos de acordo com necessidades pontuais, ou pode-se pedir que o caso seja escrito sobre uma situação aleatória que faça jus a uma reflexão aprofundada (Mizukami, 2000, 2004, 2013), como ocorreu em Cabo Verde.
- Discorremos sobre a desconstrução e reconstrução do caso orientado pelos princípios da TFC (Spiro et al., 1988, 1990), assim como foi esclarecido a relevância do desenvolvimento dos 5Cs no âmbito da educação, conforme exposto nos constructos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), apresentados no capítulo 3 deste trabalho.

Nessa OF, os CAs receberam uma cópia do Programa da formação (Anexo 1) semelhante ao de Cabo Verde. Entretanto, foram inseridas informações específicas da ação em Portugal, como os descritores de Nível de Desempenho do Formando e Respectiva Valoração propostos pelo CCPFC. Distribuímos cópias de textos sobre indisciplina na escola a serem lidos no decorrer da OF, conforme exposto no PA (Anexo 36), entretanto, não houve

tempo hábil para a leitura dos textos no decorrer dessa OF, os quais foram lidos e debatidos posteriormente, antes da desconstrução e reconstrução do caso. Também o tempo não foi suficiente para a escrita dos ICs, que foram escritos por cada CA fora do contexto da formação e discutidos na OF II. Assim como as FS e FAS que ficaram para ser entregues na OF II, a pedido dos CAs, por se tratar de avaliação de desempenho da ação, conforme informamos anteriormente.

O tempo da OF I basicamente centrou-se na fala dos CAs acerca do que esperavam da formação. Foi um momento em que alguns CAs expuseram as dificuldades em lidar com a indisciplina na sala de aula e outros relataram algumas situações que consideraram um ato de indisciplina. Ao final desta OF foi solicitado pela maioria dos CAs mudanças no calendário da formação alegando acúmulo de trabalho naquele momento do ano letivo.

A OF I foi encerrada após alguns esclarecimentos sobre a escrita do IC. Baseado nas anotações do nosso DB, elaboramos a OF II, conforme a necessidade contextual, como pode-se verificar a seguir.

➤ **Oficina II - Construção de um Caso Com Base no Incidente Crítico:
Expandindo o olhar sobre o objeto de estudo**

O PA da OF II (Anexo 37) foi norteado por objetivos que buscaram ampliar o olhar dos CAs em torno do potencial formativo dos casos, conforme mostra o Quadro 37.

Quadro 37 - Objetivos da Oficina II - Portugal

Objetivos Gerais	Reconhecer o potencial formativo dos casos
	Refletir coletivamente sobre os conceitos de Indisciplina
Objetivos específicos	Expandir o olhar sobre o Incidente Crítico
	Transformar um Incidente Crítico em um caso
	Caracterizar situações de indisciplina na sala de aula
	Identificar as variáveis que envolvem situações de indisciplina em sala de aula

Orientada pelos objetivos expostos no Quadro 37, a OF II foi desenvolvida com as seguintes atividades:

- A sessão iniciou com os CAs expondo de maneira resumida quais atitudes eram consideradas como indisciplina nos ICs que escreveram.

- Na segunda etapa da ação houve uma troca de informações entre os ICs, que provocou um debate significativo, conforme poderá ser visto na apresentação e análise dos dados a seguir.

Por razão da quantidade de ICs apresentados, uma vez que foram escritos por cada CA, não foi possível escrever o caso ao final desta OF. Conforme acordado ao final da OF, os casos ficaram a ser construídos em casa, individualmente, a fim de que fossem discutidos em grupo na OF seguinte.

➤ **Oficinas III e IV - (Des) Construção do conhecimento das práticas educativas**

As OFs III e IV ocorreram uma seguida da outra, conforme solicitação dos CAs, conforme discorremos anteriormente. Desse modo, optamos por organizá-las com os mesmos objetivos, assim como reorganizamos o conteúdo de modo a atender às necessidades das duas OFs, conforme descrito no PA (Anexo 38). Dessa maneira as OFs III e IV foram construídas com os objetivos expostos no Quadro 38.

Quadro 38 - Objetivos das Oficinas III e IV - Portugal

Objetivos Gerais	Reconhecer o potencial formativo dos casos;
	Promover a construção de saberes consciencioso, crítico e coerente em torno do tema indisciplina
Objetivos específicos	Identificar as variáveis que envolvem situações de indisciplina na sala de aula norteado pelos conceitos dos 5Cs
	Compreender a dinâmica dos casos

Pode-se ver no Quadro 38 que os objetivos das OFs III e IV colocaram o desenvolvimento dos Cs interligados às situações de indisciplina, conforme é o propósito do PFC5Cs: discutir os problemas expostos com base nos 5Cs no decorrer da IA. Desse modo, esta OF teve as seguintes etapas:

- Iniciou-se com uma reflexão verbal em torno dos conceitos de indisciplina expostos nos textos que foram distribuídos, conforme indicado no PA (Anexo 38), a fim de promover um debate interconectando os casos e os conceitos de Indisciplina, no momento da desconstrução dos casos.

- No segundo momento, foram lidos alguns casos, escritos individualmente, e os CAs escolherem 3 deles para que fossem desconstruídos individualmente no Guião Individual I (Anexo 11) na OF seguinte.
- Ao final, falou-se sobre a operacionalização dos casos através do Mapa Conceitual (MC) com base nos pressupostos da TFC (Spiro *et al.*, 1988).

➤ **Oficina V - (Des)construir e (re)construir casos**

A OF V foi a última da IA em Portugal. Conforme previsto pelo CCPFC, a ação ocorreu em 15 h, porquanto, a limitação do tempo não permitiu que as fases 4, 5, 6 e 7 do PFC5Cs, conforme expostos no capítulo 4 deste trabalho (Figura IX), fossem executadas. Os casos não foram desconstruídos e reconstruídos com base na TFC (Spiro *et al.*, 1988) através do MC, apenas foram identificadas as variáveis que envolviam os casos e algumas soluções possíveis, sem, entretanto, buscar elementos teóricos que pudessem guiar as possíveis soluções como prevê a TFC. Assim, na OF V, apenas foi realizado um breve debate sobre as possibilidades da desconstrução dos casos fundamentado nos 5Cs e na TFC (Spiro *et al.*, 1988), conforme pode-se verificar no PA (Anexo 39). Dessa maneira, a OF V foi elaborada com os objetivos expostos no Quadro 39.

Quadro 39 - Objetivos da Oficina V - Portugal

Objetivo Geral	Exercitar (des) construção dos casos.
Objetivo específico	Expandir o olhar sobre as possíveis soluções de um caso com base nos conceitos dos 5Cs e da TFC

Os objetivos expostos no Quadro 39 mostram que apenas foi possível promover o exercício da (des)construção, (re)construção do caso, na tentativa de expandir o olhar dos CAs em torno de possíveis soluções para os problemas identificados, de maneira que a OF foi realizada com as seguintes etapas:

- No primeiro momento, cada CA respondeu o guião individual em torno de um caso específico (Anexo 10);
- No segundo momento, foram constituídos três grupos para cada um desconstruir um dos casos escolhidos, com base no Guião Individual de cada CA. Cada grupo recebeu

o 2º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 12) para exercitar a desconstrução do caso, tarefa que envolveu cada um dos três grupos em uma discussão aprofundada, baseada nos conceitos discutidos anteriormente, conforme pode-se verificar na apresentação e análise dos dados dessa OF, ainda neste capítulo.

- No último momento da OF, foram apontadas algumas soluções para os problemas, de maneira geral, sem realizar as etapas 5, 6 e 7 do PFC5Cs, expostos no capítulo 4 deste trabalho na Figura IX. As três referidas etapas preveem a desconstrução/reconstrução do caso no MC, com base na travessia de paisagens proposta pela TFC (Spiro *et al.*, 1990), conforme discorremos no capítulo 2 deste trabalho. Por outro lado, tanto o debate nos três subgrupos, quanto o debate no grupo maior em torno dos três casos foram intensos, gerando dados significativos, conforme abordaremos a seguir, na apresentação, análise e discussão dos dados da IA de Portugal.

Uma vez concluída a apresentação da contextualização, caracterização, apresentação e análise de dados de Portugal - estudo de caso 2, passaremos à apresentação e análise de conteúdos das OFs.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA IA DE PORTUGAL - ESTUDO DE CASO 2

6.5. Apresentação e Análise dos Dados - IA de Portugal

Esta parte do Capítulo 6 será dedicada à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos nas OFs da IA de Portugal, em busca das respostas aos questionamentos, finalidade e problemática da nossa investigação, expostos no Capítulo 4, subitem 4.2.1., deste trabalho. Analisaremos e discutiremos os dados interpondo com os constructos teóricos expostos em nossa revisão de literatura na parte um deste trabalho, alinhado com o objetivo de nossa investigação. Relembramos que nosso estudo teve como objetivo apresentar e validar o PFC5C aos CPs/DTs, de modo que os CAs pudessem compreender e se apropriar dos princípios do programa, apresentados no Capítulo 4 (pp. 196-197), para utilizá-lo em FCP no âmbito da escola do ensino básico. Essa proposta de formar formadores se deu com base nos constructos de Nóvoa (2009), Aguerrondo (2002) e Vaillant (2003), que defendem a relevância de os Formadores de Professores serem formados de maneira a compreenderem e ampliarem o pensamento em torno da realidade da escola.

Semelhante à apresentação e análise de dados da IA de Cabo Verde, os dados das OFs da IA de Portugal que serão aqui analisados, são provenientes de uma análise de conteúdo criteriosa e rigorosa, realizada de maneira gradual, OF a OF, com o rigor que requer uma análise de conteúdo, conforme apontam Amado (2009, 2012) e Bardin (1977). A análise dos dados terá como base os dados resultantes da análise de conteúdo das Fichas Sumários (FS) e Fichas de Análises SWOT (FAS) expostos nas MTCs (Anexos 40 a 47), instrumentos que utilizamos para a recolha de dados em todas as OFs, conforme exposto no capítulo 4 deste trabalho. Também iremos, eventualmente, nos referir aos dados anotados em nosso DB.


Os grupos formados para realizar a análise de conteúdo dos dados da IA de Portugal foi feito após realizarmos a primeira leitura de todas as FS e FAS. Como as referidas fichas foram preenchidas individualmente, uma vez que foram também utilizadas como avaliação dos CAs, em termos operacionais, tornou-se complexo realizar a categorização de cada ficha, pela quantidade de CAs (15). Assim sendo, dividimos as 15 FS e as 15 FAS em três grupos e as URs expostos nas MTCs e os registros que mais se assemelharam representam o pensamento do grupo. Reafirmamos que fomos cuidadosos em considerar as escritas

semelhantes, assim como as divergentes. Cada frase contida nas MTC foi retirada das referidas fichas de modo que são autênticas e representativas de cada grupo. Todas as Dimensões de Análise das OFs tiveram como base as propostas de cada OF e as estratégias utilizadas.

6.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA de Portugal

A proposta inicial desta OF foi apresentar o Programa de Formação proposto pelo CFM, esclarecer ao grupo que a formação seria feita fundamentada nos princípios do PFC5Cs, para efeito de pesquisa, e expor a relevância do desenvolvimento dos 5Cs no âmbito da educação, na percepção de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008^a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), conforme pode-se ver no PA (Anexo 36). Entretanto, não houve tempo hábil para explicações sobre a operacionalização do caso, que é uma das etapas do PFC5Cs, exposta na figura IX, no Capítulo 4 desse trabalho (p. 198), que foi feita posteriormente. A primeira parte da OF foi composta pela apresentação dos CAs que valorizaram o momento: alguns, para além da apresentação em si, expuseram momentos delicados no cotidiano da escola o qual denominaram de indisciplina dos alunos. Desse modo, a dimensão de Análise da Ficha Sumário (FS) desta OF, que foi a proposta da OF, teve como categoria a “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, instituída pelas subcategorias “Organização”, “Construção” e “Colaboração”, e também a categoria “Peculiaridade da OF” que surgiu da subcategoria “libertação de emoções”, conforme exposto no Quadro 40, que sintetiza a MTC da FS (Anexo 40).

Quadro 40 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina I - Portugal

Dimensões de Análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores
 Proposta da Oficina I	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Início/Apresentação da formação/PFC5Cs/ dos formadores e formandos Meio e final/ Instruções sobre a Ficha Sumário e Análise SWOT/ Incidente Crítico
		Construção	Relato de situações concretas/Tema indisciplina Conhecimento em contexto
		Colaboração	Interação/Troca
		Peculiaridade da oficina	Libertação de emoções

Pode-se ver, na síntese da MTC da FS da OF I exposta no Quadro 40, que dois dos “5Cs” do PFC5Cs surgem na análise dessa OF como subcategorias: Construção e Colaboração, que compõem a categoria “Dinâmica pedagógica da oficina”. As duas dimensões enfatizam valorização da discussão em grupo, conforme exposto de modo mais abrangente na MTC da FS (Anexo 40). A categoria “Peculiaridade da OF”, por sua vez, sinaliza uma postura de “catarse” e “queixa”, apontados pelos GC1, GC2 e GC3, dando origem a subcategoria “libertação das emoções”.

Essa postura dos CAs, de se posicionarem em tom de “queixa”, uma vez que a responsabilidade da possível indisciplina foi sempre colocada no outro, ou no aluno, ou nos pais, ou na sociedade, também foi apontada por nós no diário de bordo, com a finalidade de proporcionar uma reflexão futura fundamentada nos 5Cs, partindo desse lugar da possível “queixa”. Consideramos que esses dois segmentos “catarse” e “queixa” surgiram como um alerta seguido de duas possibilidades: de que os CAs poderiam não ter compreendido que o PFC5Cs contém uma proposta formativa que incita a reflexão do caso em estudo com base nos conceitos dos 5Cs, ou seja, que as conversas iniciais são base para construção de saberes em Colaboração com fundamentação teórica, não apenas como um desabafo casual.

O PFC5Cs propõe que a fala do outro se transforme num movimento dialógico que, segundo Freire (2005), é um movimento que possibilita a troca de informações, a reflexão sobre o que se escuta com a contingência de desenvolver a conscientização e o pensamento crítico através dessa escuta. A relevância de aprender a ouvir o outro se situa, fundamentalmente, na possibilidade do desenvolvimento da Criticidade e da Construção de saberes em Colaboração. Importa, desse modo, que os CAs entendessem que a proposta de

Construir saberes em Colaboração, requer desenvolvimento da escuta e do sentimento de pertença ao problema que o outro apresenta, no sentido de buscar soluções através de pensamentos diversificados conjugados a elementos teóricos. Sobre esse aspecto, Freire afirma que “não há pensar certo sem o entendimento e não há entendimento transferido, mas co-participado” (2005, p. 37). O PFC5Cs pressupõe a discussão dos casos numa perspectiva de coparticipação, de tal maneira que os casos sejam estruturados para promover a reflexão entre formadores e formandos, de forma que possam seguir “*Reconfigurando* as situações de ensino-aprendizagem através de uma escuta ativa e (*Re*) *vendo* ou olhando de várias perspectivas um determinado contexto” (Pessoa, Purificação, Quaresma & Matos, 2015, p. 94).

Ao mesmo tempo, para nós, também despontou a necessidade de os CAs compreenderem que a Coerência da ação se dá transformando “a catarse” ou a “queixa” inicial em um momento de troca de experiências, mas que não deve predominar em todas as OFs. É indispensável sair desse lugar para o lugar da reflexão Crítica. É necessário a compreensão de que há um avanço gradual para a análise dos casos, de tal maneira a serem construídos, desconstruídos e reconstruídos no decorrer de uma ação de FC com tempo predeterminado e com base, sempre, nos 5Cs. Porquanto, deve haver um limite para os momentos de troca de experiências inicial, que avança, aprofunda, e muda de perspectiva de acordo com as fases da desconstrução e reconstrução do caso, conforme prevê as fases do PFC5Cs expostas no capítulo 4, Figura IX deste trabalho.


Também na MTC da FAS podem-se ver indicações de catarse com um cunho individualista e como um ponto negativo da OF, conforme mostra o resumo da MTC da FAS no Quadro 40, a seguir.

❖ **Ficha Análise SWOT (FAS) da OF I - Portugal**

Conforme esclarecemos na análise de Cabo Verde, a análise da FAS trará sempre os aspectos integrantes da análise SWOT, os pontos fortes, pontos fracos, as oportunidades e ameaças como subcategoria na MTC, uma vez que os conceitos são muito bem definidos na ficha e permitem essa particularidade. Desse modo, as categorias que envolvem os quatro aspectos também são definidas pelos mesmos: pontos positivos para pontos fortes e oportunidades e pontos negativos para pontos fracos e ameaças em todas as MTCs da FAS, diferenciando, entretanto, os indicadores que surgem das Unidades de Registros (URs).

A análise da FAS da OF 1, exposta na MTC (Anexo 41), indica que na Categoria “Aspectos Positivos” surgem 4 dos 5Cs que compõem o PFC5Cs: Colaboração, Construção, Coerência e Conscienciosidade, conforme pode-se ver no resumo da MTC no Quadro 41.

Quadro 41 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - Oficina I - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina I	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/Partilha
			Coerência
			Conscienciosidade
		OPORTUNIDADES	Construção da ação
			Papel do formador/estímulo à escuta
			Valorização dos saberes Construídos na prática
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Coletividade/partilha
			Construção de conhecimento em contexto
		AMEAÇAS	Coerência
			Conscienciosidade

O Quadro 41 mostra que, apesar de surgirem registros como “estímulo à escuta”, “Coletividade”, “Colaboração” e “Partilha” na categoria Aspectos Positivos, contraditoriamente, surgem na Categoria “Aspectos Negativos”, registros como “perspectiva individualista” e “carência” nas subcategorias “Pontos Fracos” e “Ameças” da OF I. Percebe-se nas URs expostas na MTC da FAS (Anexo 41) que a dimensão Colaboração tem percepções diferenciadas no mesmo âmbito de análise: da mesma maneira que os três grupos enaltecem a possibilidade de discutir os problemas individuais em pares, nas subcategorias “Pontos fortes” e “Oportunidades”, o tempo utilizado pelos CAs para a exposição das particularidades individuais definem as subcategorias “Ameças” e Pontos Fracos”.

O GC1, por exemplo, registrou na FAS que a exposição das experiências individuais se tornou “uma quase catarse” tomando muito tempo da OF, conforme consta na MTC (Anexo 41). Também consta no mesmo anexo, registros que apontam o “excesso” no discurso de alguns CAs como “Ameaça” ao tempo da OF. A postura de suposta “impaciência” adotada

por alguns CAs, também anotada por nós em nosso DB, deu origem a registros que indicam que o tempo da OF foi “prejudicado” pelos “relatos extensos”, assim como surgiram anotações sobre a narração dos colegas como “excesso de preocupação com as questões pessoais” (GC3).

Também na subcategoria “Ameaças” e Pontos Fracos” todos os grupos registraram a insatisfação com as tarefas a serem realizadas em casa, mesmo que essa tomada de decisão tenha sido com base na solicitação da maioria dos CAs, indicando que o grupo possivelmente possui como característica a queixa, quando são instigados a saírem da zona de conforto, ou seja, quando são colocados frente a novas situações, mesmo que individualmente.

❖ Síntese da Análise da Oficina I - Portugal

Os dados da OF 1 nos mostram que, de maneira geral, os CAs avaliaram positivamente a proposta do PFC5Cs. Os registros de que “a formação estar centrada nos formandos e nas suas experiências” (GC1), que “o formato como foi estruturada a oficina” (GC3), “a metodologia da ação, partindo das experiências de cada professor” (GC3), dentre outros que valorizaram a estratégia da OF e que deram origem à subcategoria “Pontos Fortes” demonstram que a proposta da OF, que é a dimensão de análise, foi considerada positiva pelos CAs. Também a interconexão da teoria com a prática foi registrada como um aspecto positivo da OF: o GC1 destaca “aquisição de conceitos relacionados com a temática e o GC2 infere sobre a “disponibilização de textos compatíveis com o tema da formação (indisciplina)”.

Apesar da dupla percepção em torno da dimensão “Colaboração”, que surge tanto na Categoria “Aspectos Positivos” como na Categoria “Aspectos Negativos” nesta primeira OF, 4Cs surgem das URs como indicadores, conforme mostra o Quadro 40: Construção, Colaboração, Coerência, Conscienciosidade. A Coerência é apontada pelos três grupos como base para as tomadas de decisões considerando as necessidades do grupo de “formandos”; a Conscienciosidade surge com o registro de oportunidade de lidar com a situação de maneira diferente e da indicação de reformulação de perspectiva e Construção e Colaboração são as dimensões mais destacadas nos registros tanto da MTC da FS quanto da FAS, conforme pode verificar nos Anexos 40 e 41, respectivamente.

Consideramos que os “Aspectos Negativos” apontados nos registros da MTC (Anexo XL), que se referem ao excesso de tempo destinado à fala dos CAs, cujos termos como “Catarse” e “individualismo” aparecem nas URs, conforme exposto nos indicadores do

Quadro 40, demonstram possível necessidade de o grupo compreender a necessidade de discutir a dimensão Colaboração com base em elementos teóricos para tal. Esses registros nos parecem sinais de que ainda permanece a cultura do individualismo na escola, apontada por Hargreaves (1998) na década de noventa do final do século passado. Já naquele contexto, Hargreaves apontava o individualismo exacerbado entre os professores como um elemento a ser dissipado, de maneira que já havia indicações de que a troca, a reflexão em grupo, a partilha de saberes e de experiência do colega, eram fatores determinantes para o processo de mudança nas escolas.


De acordo com Morin (2003), a reforma de pensamento na educação perpassa substancialmente pelo movimento dialógico, assim como defende Freire (1995). Para Morin, “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (2003, p. 96). Essa assunção racional perpassa também pelo desenvolvimento da Consciência que estabelece o “pleno uso da inteligência” (Morin, 2003, p. 96). O trabalho em Colaboração também pressupõe a mobilização do conhecimento pertinente (Morin, 2003) em busca das soluções para os problemas concretos que se apresentam no âmbito complexo da escola da atualidade.

Nesse sentido, percebe-se que, apesar de os CAs terem analisado positivamente a proposta da Oficina I, conforme pode ser visto nas MCS da FS e FAS (Anexos 40 e 41), há indícios de demanda de compreensão dos 5Cs enquanto fundamentos teóricos em uma FCP, principalmente no que respeita a importância do trabalho em colaboração, conforme é possível perceber também nos dados da OF II, a seguir.

6.5.2. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina II - IA de Portugal

Esta OF teve como proposta basilar o debate coletivo em torno dos ICs, que foram escritos individualmente por cada CA, fora do contexto da formação, por solicitação dos mesmos, para serem lidos e debatidos nessa OF. A dimensão de análise desta OF, que engloba a proposta da OF de maneira geral, centrou-se na reflexão coletiva em torno do conteúdo dos ICs. Da FS despontaram duas Categorias: “Dinâmica Pedagógica da Oficina” e o “Impacto da Oficina”, resultantes de subcategorias que envolvem os 5Cs, sintetizadas no Quadro 42, e exposta com mais amplitude na MTC (Anexo 42).

Quadro 42 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina II - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina II	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Relato de Incidentes Literatura dirigida Recolha de dados
		Construção	Papel do formador/ Estímulo à construção/ solução do caso Reflexão
	Impacto da oficina	Estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade	Complexidade/ fatores envolvidos na indisciplina
		Evocação ao trabalho em Colaboração	Apelo à Partilha dos casos de indisciplina
		Estímulo ao desenvolvimento de Criticidade	Incitação ao olhar crítico
		Estímulo ao desenvolvimento de Coerência	Convite à indagação sobre a Coerência da ação


No Quadro 42, vê-se que os 5Cs promovem as categorias “Dinâmica Pedagógica da OF” e “Impacto da Oficina”: a dimensão “Construção” é uma das subcategorias geradoras da categoria “Dinâmica Pedagógica da OF” e as subcategorias “Estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade”, “Evocação ao trabalho em Colaboração”, “Incentivo ao desenvolvimento de Criticidade” e “Estímulo ao desenvolvimento de Coerência”, geraram a Categoria “Impacto da Oficina” com a presença de 4Cs dos 5Cs implicados no PFC5Cs. Portanto, os 5Cs do PFC5Cs estão presentes na dimensão de análise desta OF, conforme pode-se ver de maneira mais ampliada nas URs da MTC da FS (Anexo 42). As URs mostram que todos os três grupos se referem à dimensão Construção. Em Relação às subcategorias que envolvem os outros 4Cs, Conscientização, Colaboração, Criticidade e Coerência, também foram geradas com base em registros dos três grupos, entretanto, em esfera menos concentrada: O GC1 e o GC2 fizeram registros que promoveram a subcategoria “estímulo ao desenvolvimento de Conscientização”; o GC2 e o GC3 fizeram inferências produtoras da subcategoria “Evocação ao trabalho em Colaboração”. Por sua vez, as subcategorias “Estímulo ao desenvolvimento de Criticidade e “Estímulo ao desenvolvimento de Coerência” foram geradas pelos registros do GC1 e do GC3, respectivamente.

Os registros da FAS também apontam que, na dimensão de análise da OF II, 4 dos 5Cs são elementos geradores da Categoria “Aspectos positivos” da OF, conforme discutiremos a seguir.

❖ Ficha Análise SWOT (FAS) da OF II - Portugal

Na MTC da FAS da OF II (Anexo 43), cuja síntese está apresentada no Quadro 43, pode-se verificar que nas subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidades”, geradoras da Categoria “Aspectos Positivos” da proposta da OF, desponta a valorização do PFC5Cs. Indicadores como “base teórica”, “a estratégia da formação”, “construção da ação”, “possibilidade de ação coerente” surgem dos três grupos e dão margem para que compreendamos que os CAs sinalizam para uma análise positiva da OF 2 e do PFC5Cs. Também se percebe que as dimensões Colaboração, Construção, Conscienciosidade, Coerência são os 4 Cs que integram o PFC5Cs, que surgem como indicadores que originaram a categoria “Aspecto Positivo” da FAS da OF II.

Quadro 43 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - Oficina II - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina II	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração
			Construção da ação
			A estratégia da formação
			A base teórica
		OPORTUNIDADES	Múltiplas perspectivas/Construção de conhecimento
			Colaboração/Partilha
			Possibilidade de ação Coerente
			Desenvolvimento de Conscienciosidade
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Formação em contexto
			Formadores qualificados
			Base teórica
			Informalidade
		AMEAÇAS	Momento inoportuno para a ação
			Ausência de espírito de colaboração
		Ausência de Criticidade	
		Restrição do tempo	
		Ausência de Coerência	
		Ausência de Conscienciosidade	

Por outro lado, o Quadro 43 mostra indicadores geradores das subcategorias “Pontos fracos” e “Ameaças” que revelam persistência de possível dificuldade de trabalho em Colaboração. A subcategoria “Pontos fracos” foi evidenciada por 2 dos 5Cs, no indicador “Ausência de espírito de Colaboração”. e “Ausência de Criticidade”. Na subcategoria “Ameaças” identificamos registros que geraram os indicadores “ausência de Coerência” e “ausência de Conscienciosidade”, envolvendo mais 2 dos 5Cs. Essas subcategorias foram gestoras da categoria “Aspectos Negativos” da OF, conforme URs expostas na MTC (Anexo 43).

❖ Síntese da Análise de Dados da OF II - Portugal

Esta OF foi marcada pela oscilação dos CAs entre a valorização do trabalho em grupo e a possível resistência ao trabalho em “Colaboração”, assim como na OF I. Apesar de os GCs realizarem registros valorizando o trabalho em grupo, indicando “a discussão alargada do tema” (GC1), a “partilha de experiências”, (GC2), a “união entre os formandos, espírito de companheirismo, entreajuda” (GC3), dando origem à Subcategoria “Pontos Fortes” da OF, pode-se verificar na MTC da FAS (43), que os CAs dão indícios de que possuem certa dificuldade em escutar o outro. Os registros dos três grupos fazem inferência à informalidade da OF como “Ponto Fraco” da OF, sugerindo a dificuldade na escuta: o GC1 volta a falar de “Catarse” e registra que “a informalidade talvez tenha criado a aparência de pouca estruturação, dando ideia de catarse”; o GC2 registra sobre “a subjetividade dos temas abordados” e o GC3 aponta que, “dada a importância dos acontecimentos do dia do noticiário, não chegamos a concluir nossa narrativa” (GC3). Parece-nos que o grupo ainda oscila entre valorizar a troca de experiência e dar limite a essa troca.

O momento em que foi oportunizado uma discussão em torno da realidade objetiva, provocada por alguns CAs, que fizeram a interligação entre uma notícia da mídia local em torno da violência na escola e os problemas de indisciplina que os CAs vivenciam na escola, houve registros nos três grupos como um momento de “dispersão” ou “tempo não útil” da OF. Segundo Freire (1979), a reflexão sobre a realidade objetiva é o momento em que suplantamos “a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (p. 26). Entretanto, parece que alguns CAs não entenderam esse

momento como uma possibilidade de se colocar numa posição epistemológica diante da realidade concreta. Entendemos que esse poderia ser um momento singular para o debate entre os problemas apontados e o “Cs”, entretanto alguns CAs consideraram como perda de tempo na OF.

Essa particularidade, entretanto, não indica que os CAs estabeleceram uma percepção negativa em torno do conteúdo da OF, visto que, apesar de o tempo disponibilizado para a discussão acerca dos ICs ter sido apontado pelos três grupos como “ponto fraco” da OF, a estratégia da OF foi apontada como um aspecto positivo através da Subcategoria “Ponto Forte”. Também foi registrado como “oportunidade” o fato de a “formação ser na escola e gratuita” (GC1), a “vinda de especialistas à escola para abrir pistas de reflexão” (GC2) e “a oferta formativa da escola só para elementos desta comunidade educativa” (GC3), assim como a valorização da base teórica. Essas características indicam que a análise feita pelos CAs desta OF foi positiva. De modo geral, apesar das contradições de alguns registros, o grupo acena, através das URs da FS e da FAS desta OF, expostas nos anexos 42 e 43, que o conteúdo desta OF, que é nossa dimensão análise da OF, foi profícua.

Entendemos que a referência à “dispersão” e ao “comprometimento do tempo útil” da OF, atribuído ao momento da discussão de realidades concretas que se assemelham, pode estar vinculada à ausência de tolerância para ouvir o outro, assim como a dispersão pode ser no sentido de sair do foco da discussão, se manter na posição de “catarse”, conforme já referimos na síntese da análise dos dados da OF I, assim como nessa OF. A compreensão acerca dessa inferência não é clara, em nossa análise. Para nós, pode existir uma interpretação ambígua situada entre a dificuldade para escutar o outro e a dificuldade de sair da zona de conforto.


6.5.3. Apresentação e Análise dos Dados das Oficinas III e IV - IA de Portugal

Esta OF, por solicitação dos CAs, conforme consta na MTC da OF I (Anexos 40 e 41), foi realizada com o tempo mais ampliado de maneira a reduzir a quantidade de dias da ação, em virtude do acúmulo de trabalho apontado pelos CAs. Ao final, integramos as OFs III e IV, de maneira que a proposta desta OF consistiu na retomada dos conceitos de indisciplina com o propósito de provocar a reflexão sobre os casos com base nos elementos teóricos dos textos distribuídos, expostos no PA (Anexo 38). Foi feita a leitura de alguns

casos e o debate em torno dos mesmos foi realizado em interconexão com os conceitos de indisciplina referidos nos textos indicados.

Lembramos que os casos foram construídos individualmente, o que demandou um tempo alargado para leitura e a discussão dos mesmos. Ao final, foram escolhidos três casos pelos CAs, para serem desconstruídos individualmente. A leitura e a discussão dos casos valorizaram a OF, promovendo o maior volume de URs envolvendo os 5Cs, dentre as OFs anteriores, conforme pode-se verificar nas MTCs das OFs I e II (Anexos 41 a 43). Na MTC da FS desta OF (Anexo 44), pode-se ver que os 5cs surgiram nas subcategorias que deram origem à Categoria “Dinâmica da Oficina”, conforme mostra o Quadro 44.

Quadro 44 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficinas III e IV - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Proposta das Oficinas III e IV</p>	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Apresentação de PowerPoint e narrativas
		Construção	Esclarecimento de conceitos
			Apresentação de casos
			Discussão de casos
		Colaboração	Reflexão conjunta
			Partilha
		CONSCIENTIZAÇÃO (Com vistas ao desenvolvimento de)	Esclarecimentos sobre pensamento unidirecional
			Olhar diversificado
			Distinguir o que de fato é indisciplina
			Identificar os fatores geradores da indisciplina
Criticidade (Com vistas ao desenvolvimento de)	Reflexão crítica		
Coerência (com vistas ao desenvolvimento de)	Bom senso		
Impacto da oficina	Conscienciosidade	Isolamento/ausência de colaboração	

O Quadro 44 mostra que a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina” foi constituída por subcategorias geradas pelos 5Cs: Construção, Colaboração, Criticidade, Conscientização e Coerência. Essa categoria teve como base registros feitos pelos três grupos, GC1, GC2 e GC3, conforme pode-se verificar na Figura XVII.

		Categoria Dinâmica Pedagógica da Oficina	Grupos
SUBCATEGORIAS	Construção	“A partir do POWER POINT projetado <u>partimos para o esclarecimento dos conceitos</u> ...”	GC1
		“Alguns formandos apresentaram as suas narrativas/casos, as quais foram amplamente discutidas e comentadas”	
		“ <u>Definição de Indisciplina</u> ”	GC2
	Colaboração	“Estes casos <u>suscitaram acesa discussão</u> ”	GC3
		“ <u>Fez-se um enquadramento teórico da problemática em análise</u> ”	
		“Os casos foram expostos oralmente, analisaram-se reações com base nos conceitos apresentados sobre indisciplina”	
	Conscientização (Com vistas ao desenvolvimento de)	“Discussão e reflexão conjunta das narrativas”	GC1
		“...A importância da partilha”	GC2
		“Reflexão conjunta acerca das formas de atuação”	
	Crítica (Com vistas ao desenvolvimento de)	“Houve muita troca onde ficou evidente o espírito de equipa e companheirismo do grupo”	GC3
		“Reflexão conjunta das narrativas”	
		“Patilha das boas práticas”	
	Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de)	“... No que concerne às consequências <u>do que pode ser considerado</u> <u>“pensamento unilateral”</u> ”	GC1
		“... Abordou-se ainda o significado do termo indisciplina, <u>os diversos fatores que envolvem a indisciplina</u> ”	GC2
		“Reflexão sobre os casos: <u>Não há soluções prontas. Há forma de ver as situações e reagir a elas. Muitas vezes, uma reação/resposta diferente pode fazer com que a situação não tome proporções mais graves.</u> ”	
Crítica (Com vistas ao desenvolvimento de)	“Formas conscientes de Indisciplina”	GC3	
	“Diante disso, discutiu-se as <u>diferentes formas de lidar com a indisciplina</u> ”		
	“Discutiu-se a importância de <u>observar com cuidado os fatores que concorrerem para a indisciplina</u> , os diferentes tipos de indisciplina”		
Crítica (Com vistas ao desenvolvimento de)	“ <u>Reflexão Crítica</u> sobre cada caso relatado”	GC1	
	“ <u>Reflexão Crítica</u> decorrente dos relatos dos casos”	GC2	
	“ <u>Reflexão Crítica</u> sobre os acontecimentos relatados”	GC3	
Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de)	“Uma das reflexões mais relevantes foi sobre a <u>importância de uma atitude serena e de bom senso, de acordo com o que requer a situação</u> , por parte do professor, <u>no desenvolver de situações imprevistas e problemáticas</u> ”	GC1	
	“O professor tem de ter uma dose de <u>“bom senso” sabendo quando intervir ou</u> <u>“deixar passar”</u> ”	GC3	

Figura XVII - Unidades de Registos Producentes das Subcategorias Compostas pelos 5Cs

Fonte: Matriz de Categorização da Ficha Sumário (Anexo 44)

As URs transcritas na Figura XVII deram origem à categoria Dinâmica Pedagógica das OFs III e IV e indicam que os CAs elevaram a compreensão dos conceitos de indisciplina e ampliaram o olhar em torno de como se portar diante de uma situação de indisciplina na sala de aula. As URs que instigaram a subcategoria “Conscientização (Com vistas ao desenvolvimento de)”, conforme expõe a Figura XVII, demonstram que os CAs já vislumbram:

- As diferentes formas de perceber e lidar com a indisciplina na sala de aula;
- As consequências de um pensamento unilateral, conjecturando que a discussão que envolve um ato de indisciplina precisa ser feita considerando os diversos aspectos que envolvem o contexto.

Também se pode ver na Figura XVII, transcrições das URs que sugerem possível elevação de compreensão do conceito de Coerência: o GC1 aponta como uma das reflexões mais importantes da OF, a possibilidade da assunção do “bom senso” de acordo com o que cada situação requer. Vê-se, ainda na Figura XVII, que os três grupos fizeram mais de um registro que geraram as subcategorias Construção e Colaboração: todos os grupos interconectam as duas dimensões com registros que envolvem os elementos teóricos abordados na OF com a discussão dos casos, de modo que demonstram a compreensão de que a construção de saberes em Colaboração embasada em elementos teóricos possibilita um olhar mais ampliado da situação concreta.


A Categoria “Impacto da Oficina”, conforme pode-se verificar também no Quadro 41, tem como subcategoria a dimensão Conscientização. Os registros que geraram a referida subcategoria surgiram dos três grupos e se referem ao isolamento dos professores: todos os grupos demonstraram a relevância da dimensão Conscientização, ao registrarem sobre a ausência de comunicação entre os professores, de como essa postura dificulta a busca de soluções para os problemas a partir de uma ação conjunta, com olhares diferenciados. Também na FAS, a dimensão Conscientização surge na categoria “Aspecto Positivo” e foi uma das dimensões geradoras das subcategorias “Pontos fortes” e “Oportunidade” desta OF, conforme pode-se ver a seguir.

❖ **Ficha Análise SWOT (FAS) da OF III e IV - Portugal**

Vê-se no Quadro 45 que as duas Subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidades” foram geradas por três dos 5Cs: Construção, Colaboração e Conscientização. A apresentação

dos casos e o espírito de Colaboração do grupo foi registrado por todos os grupos, assim como a Construção dos saberes a partir da troca e da partilha, conforme mostram as URs na MTC da FAS (Anexo XLIV).

Quadro 45 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) – Oficinas III e IV - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Proposta das Oficinas III e IV</p>	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração
			Construção de saberes
			A estratégia do programa de formação/ Construção da ação com casos
		OPORTUNIDADES	Possibilidade de desenvolvimento de Conscientização
			Múltiplas perspectivas/Construção de conhecimento
			Colaboração/Solidariedade
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Possibilidade de desenvolvimento de Coerência
			Desenvolvimento de Conscientização
			Formação em contexto
		AMEAÇAS	Formadores qualificados
			Base teórica
			Demasiada Informalidade
			Momento inoportuno para a ação
			Ausência Conscientização
			Ausência de Coerência
			Restrição do tempo

No que refere aos “aspecto negativos” das OFs III e IV, o Quadro 45 aponta que duas dimensões, “Conscientização” e “Coerência”, surgiram como indicadores que promoveram as subcategorias “Pontos Fracos”, advindas de possível ausência das duas dimensões para compreender alguns pontos abordados no decorrer das OFs: os registros do GC1 indicam “alguma subjetividade do tema” das OFs e o GC2 registrou que a indisciplina é uma “Área de difícil abordagem”, demonstrando dificuldade em prever que os temas polêmicos no universo da educação precisam ser tratados de modo consciente e crítico em busca de soluções coerentes com a realidade. Para Freire (1998), a **Conscientização Crítica** está sempre em conexão com a complexidade dos fenômenos que integram uma realidade, sendo essencial que essa realidade seja percebida a partir de ampla perspectiva, tanto objetiva quanto subjetiva, de maneira que todas as particularidades intrínsecas em um fenômeno sejam

descobertas e os problemas revelados possam ser deliberados, consciente e coerentemente. Somente a partir dessa Conscientização é possível buscar soluções para os problemas apresentados na realidade da escola de maneira Crítica e Coerente (Freire, 1979).

❖ **Síntese da Análise dos Dados das OFs III e IV - Portugal**

As OFs III e IV provocaram um número consistente de registros que constituíram indicadores que deram origem a subcategorias envolvendo os 5Cs, conforme pode ser visto no decorrer da apresentação dos dados das referidas OF. Também na MTC da FS (Anexo 44) e da FAS (Anexo 45) pode-se verificar nas URs as inferências em torno dos 5Cs.

O debate envolvendo o conteúdo dos casos indica que a percepção dos conceitos do tema “Indisciplina” foi ampliada, de maneira que todos os grupos fizeram inferências interligando os casos aos 5Cs. O potencial dos casos como estratégia de formação foi apontado como um dos “Pontos Fortes” das OFs (Quadro 45), assim como a construção de saberes com base nos 5Cs foram registrados pelos três grupos tanto na FS (Quadro 43) quanto na FAS (Quadro 44), de maneira que os objetivos propostos nesta OF foram alcançados.

Também é possível observar na Figura XVII que, apesar da percepção positiva dos grupos em torno da proposta da OF, todos apontaram que a “Ameaça” desta OF foi o pouco tempo disponibilizado para debates em torno dos casos, assim como ainda persistiu a dualidade em relação ao tempo destinado à fala dos CAs: para muitos CAs, o tempo destinado foi demasiado, de modo que ainda surgem resquícios de dificuldade de alguns CAs para trabalharem em Colaboração, apesar do trabalho em pares ter sido exaltado em alguns registros como um ponto positivo das OFs. Assim, para nós, os CAs da IA de Portugal seguem com a contradição entre compreender os pontos positivos de refletir sobre fatos concretos em colaboração e, paralelamente, alguns demonstram necessidade de desenvolver a escuta. Também segue a contradição que envolve o fator tempo: alguns grupos fizeram registros que sugere “queixa” de falta de tempo para um debate mais aprofundado sobre o tema, ao mesmo tempo que outros “queixam” do excesso de trabalhos a serem feitos em caso, que foi por solicitação do grupo, assim como do momento inoportuno da ação, cujo calendário foi decidido com o aval dos mesmos.


6.5.4. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina V - IA de Portugal

A previsão para a OF V, por ser a última, era realizar as fases 6 e 7 do PFC5Cs, que são construir o MC dos casos com base nos pressupostos da TFC (Spiro e Colaboradores, 1988, 1990), que propõe a operacionalização/ desconstrução/reconstrução dos casos norteados pela travessia de paisagem conceitual e traçar plano de ação para possível resolução dos problemas detectados nos casos com base nos 5Cs, respectivamente, conforme expusemos no capítulo 2 desse trabalho, detalhado na Figura IX (p. 174). Entretanto, o tempo das OFs III e IV não foi suficiente para finalizar as tarefas propostas nas referidas OFs, de maneira que as fases 5, 6 e 7 do PFC5Cs, não foram realizados nas OFs da IA de Portugal, conforme mostra o PA (Anexo 39). Assim, a desconstrução/reconstrução individual e a coletiva dos três casos foram feitas em forma de debate, estimulando a busca de soluções dos problemas apontados nos casos pelos CAs com base nos 5Cs sem, contudo, operacionalizar os mesmos fundamentados na TFC, assim como não houve a busca de elementos teóricos que pudessem colaborar para as possíveis soluções para os problemas identificados nos casos. Portanto, as fases 5, 6 e 7 do PFC5Cs na IA de Portugal não foram realizadas, efetivamente, apenas discutidas em grupo, o que foi um dos constrangimentos que, para nós, comprometeu a avaliação do PFC5Cs. Entretanto, esse constrangimento não foi empecilho para que a OF fosse produtiva. Os CAs realizaram uma discussão sólida em torno de cada caso, conforme pode-se ver na apresentação e análise desta OF que faremos a seguir.

❖ **Análise Ficha Sumário (FS) da OF V - Portugal**

A FS da OF V, igualmente às demais OFs da ação de Portugal, também gerou as Categorias “Dinâmica Pedagógica da Oficina” e “Impacto da Oficina”, que foram estimuladas por indicadores que geraram subcategorias que envolvem 3 dos 5Cs, conforme é possível ver no Quadro 46.

Quadro 46 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - Oficina V - Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	
 Proposta da Oficina V	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Início/ Informações da formadora	
			Meio/Disposição dos formandos em grupo	
			Considerações finais	
	Impacto da Oficina	Desenvolvimento de Conscientização	Construção	Constituição dos grupos
				Análise individual e em grupo de casos de indisciplina
				Elaboração em grupo
Impacto da Oficina	Desenvolvimento de Conscientização	Colaboração	Reflexão coletiva	
			Necessidade de continuidade da reflexão dos casos	
Impacto da Oficina	Desenvolvimento de Conscientização	Colaboração	Relevância do conteúdo dos casos	


O Quadro 46 mostra que a “organização” da OF foi uma das subcategorias geradoras da categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”. Todos os grupos registraram sobre a oportunidade de analisar os casos individualmente para, posteriormente, ser discutido em pares, o que permitiu ampliar a percepção em torno dos mesmos, conforme exposto na MTC da FS da OF 5 (Anexo 46). Na mesma MTC pode-se verificar as URs que impulsionaram as dimensões Construção e Colaboração como as outras duas subcategorias que compuseram a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”. A subcategoria “Colaboração” foi gerada por registros de todos os grupos, que enfatizam o trabalho e a reflexão em Colaboração a partir do trabalho individual. O GC1, por exemplo, se referiu à “elaboração colaborativa a partir do individual”. A subcategoria “Construção” também surgiu das URs que enfatizaram a elaboração do trabalho a partir do individual. O GC2 registrou que “após a identificação individual dos problemas, listou-se, em grupo, os problemas encontrados. O mesmo procedimento foi utilizado para o tópico das variáveis envolvidas” (GC2); o GC3, por sua vez, fez referências em torno das perguntas e sugestões feitas e a troca de “opiniões”, conforme pode-se verificar na MTC (Anexo 46). O GC3 ainda referiu-se aos problemas e às variáveis identificadas nos casos. Percebe-se nas URs que as dimensões Construção e Colaboração surgem de modo interdependente e estão interconectadas com a organização da OF.

Na FAS da OF V, a Construção em Colaboração também foi valorizada pelos CAs, de maneira que foi geradora da categoria “Aspectos Positivos” da OF, conforme discutiremos a seguir.

❖ **Análise da Ficha Análise SWOT (FAS) da OF V - Portugal**

Na síntese da MTC da FAS exposta no Quadro 47 vê-se que os 5Cs são elementos constituintes das subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidades”, que foram base da Categoria “Aspectos Positivos” da OF V.

Quadro 47 - Resumo Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - Oficina V – Portugal

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Proposta da Oficina V</p>	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração e partilha
			Troca de experiências
			Valorização dos saberes construídos na prática
			Formação com casos do contexto dos formandos
	Ligação teoria & Prática		
	ASPECTOS NEGATIVOS	OPORTUNIDADES	Coerência da ação formativa
			Possibilidade de desenvolvimento de Conscienciosidade
Possibilidade de desenvolvimento de Criticidade			
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo	
		Tamanho do grupo/dispersão	
	AMEAÇAS	Restrição do tempo	

Conforme descrito no Quadro 47, os 5Cs surgem como indicadores das subcategorias “Pontos fortes” e “Oportunidades”, que geraram a Categoria “Aspectos Positivos” em relação à dimensão de análise, a proposta contida na OF V. Aas URs expostas no Quadro 48 expõem que 4Cs, Construção, Colaboração, Conscientização, e Coerência são inferidos por todos os grupos e um grupo faz inferência à dimensão Criticidade, de modo que os 5Cs estão presentes em ambas categorias.

Quadro 48 - Os 5Cs Geradores das Subcategorias Pontos Fortes e Oportunidades

CATEGORIA: ASPECTOS POSITIVOS da OF V				
SUBCATEGORIA PONTOS FORTES		SUBCATEGORIA OPORTUNIDADES Possibilidade de desenvolvimento de		
Colaboração	Construção	Coerência	Conscientização	Criticidade
<p>“Realização de trabalho cooperativo / <u>partilha de opiniões, experiências e estratégias</u>” (GC1).</p> <p>“O recurso às <u>vivências de alguns formandos</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Haver análise e discussão em grupo que torna o trabalho mais rico</u>” (GC3).</p>	<p>“<u>Reflexão sobre a temática da indisciplina em nossa escola, com nossos alunos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Análise de situações concretas</u>” (GC2).</p> <p>“<u>O caso de indisciplina ser da nossa escola</u>” (GC3).</p>	<p>“<u>A possibilidade de continuarmos a tratar desta temática, tão atual, numa ação futura que dê continuidade a esta formação</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Encaixe teórico das situações analisadas</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Seleção de estratégias que podem ser implementadas</u>” (GC3)</p>	<p>“<u>Compreensão da necessidade de estabelecer os domínios a considerar para se analisar uma situação</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Conscientização de componentes essenciais da solução</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Observância sobre a complexidade dos casos de indisciplina</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Seleção de estratégias que podem ser implementadas</u>”</p>	<p>“Possibilidade de <u>continuação da formação na área da disciplina e de enxergar-se as situações de forma crítica, a considerar todos os aspetos</u>” (GC2).</p>

Fonte: Matriz de Categorização da FAS (Anexo 47)

As URs descritas no Quadro 48 destacam inferências que indicam relação com os 5Cs, indicadas como os aspectos positivos da OF. Essas inferências demonstram a função dos Cs em uma FCP, uma vez que os registros são geradores da Subcategoria “Pontos Fortes” e “Oportunidades” da OF. Dessa forma, entende-se que a proposta da OF V, que teve como objetivo geral “Exercitar (des)construção e (re)construção dos casos” e como objetivo específico “Expandir o olhar sobre as possíveis soluções de um caso com base nos conceitos dos 5Cs”, foram alcançados.

A Categoria “Aspectos Negativos” da OF V gerada pelas subcategorias “Pontos Fracos” e “Ameaças” foram constituídas pelas URs que apontam pouco tempo da OF para discutir os casos com mais acuidade. Também a quantidade de pessoas nos grupos foi apontada como um fator de dispersão para realizar a tarefa de exercitar a desconstrução e reconstrução do caso que, para nós, demonstra continuidade de dificuldade dos CAs em trabalhar em pares.

❖ **Considerações Finais do Estudo de Caso em Portugal**

A nossa IA em Portugal foi permeada por constrangimentos de ordem temporal e, mais especificamente, de ordem cultural, mas também nos mostrou algumas potencialidades do PFC5Cs.

No que tange aos constrangimento de ordem temporal, estão ligados diretamente às solicitações feitas pelos CAs e atendidas pelos diretores do Centro de Formação Minerva (CEM) e da escola: envolve mudança de calendário, que impôs a realização de duas OFs em uma mesma data, em horários seguidos, o que fere o primeiro um dos princípios orientadores do PFC5Cs, conforme exposto no Capítulo 4 desse trabalho; a solicitação para preencher as Fichas Sumário e Análise SWOT em casa, por terem mais tempo para o preenchimento das mesmas, uma vez que as fichas também foram definidas como medida avaliativa dos formandos. Essa prerrogativa foi de encontro a outro princípio do PFC5Cs de que todas as OFs, a partir da segunda, devem ser construídas de acordo com as necessidades apontadas nas FS e nas FAS das OFs anteriores. Assim, permitir que as fichas fossem preenchidas fora do âmbito da formação, trouxe prejuízo na elaboração das OFs, conforme anotamos em nosso DB. Também no referido DB, consta que a escrita dos Incidentes Críticos e dos casos foram escritos fora do âmbito da formação, também a pedido dos CAs, uma vez que não houve tempo hábil no decorrer da OF I, já que as reivindicações dos CAs tomou um tempo considerável da referida OF.

Entretanto, apesar de serem atendidos em todas as suas reivindicações os CAs de Portugal permaneceram na “queixa” iniciada no decorrer da OF I. Já na FAS da OF I, conforme exposto na MTC (Anexo 41), pode-se ver registros em que foi apontado como “Ponto Fraco” a “falta de tempo para realizar os trabalhos de casa” (GC1), “o tempo em que decorre a ação no final do ano letivo em que o trabalho dos professores é intenso” (GC2). Lembramos que o calendário inicial foi discutido primordialmente com os CAs, e todas as mudanças foram realizadas por solicitação dos mesmos, mesmo indo de encontro a alguns princípios do PFC5Cs.

O perfil de “queixa” dos CAs de Portugal foi consolidado nos registros da FAS de todas as OFs, conforme pode-se ver nas URs das MTCs (Anexos 41, 43, 45 e 47): os Cas fizeram registros nas Fichas das FAS de todas as OFs sobre as questões temporais, que também surgiram com certa contradição: ao mesmo tempo em que registraram como

“Ameaças” ou como “Ponto Fraco” de cada OF o calendário da ação em si, que envolve os dias da semana em que ocorreram as OFs, a quantidade de horas das OFs e o momento do ano letivo, igualmente registraram em todas as FAS a “restrição do tempo” para discussão do conteúdo proposto, como uma “ameaça” ou como um “Ponto Fraco” em todas as OFs. Os registros mais enfáticos sobre o pouco tempo para realizar um debate mais aprofundado sobre os casos, surgiram nos “Pontos Fracos” ou “Ameaças” da FAS da OF V, conforme exposto na MTC (Anexo 47). Essa característica dos CAs de Portugal, para nós, revela dificuldade no enfrentamento de novas realidades, que é a proposta do PFC5Cs: discutir a realidade de cada escola apoiada nos 5Cs.

Por sua vez, os constrangimentos de ordem cultural dizem respeito, mais especificamente, à possível dificuldade do grupo trabalhar em Colaboração. Essa compreensão é pautada nos registros feitos nas Fichas de FS e FAS de todas as OFs, acerca do trabalho em Colaboração, que também demonstram certa contradição dos CAs, conforme pode-se verificar nas MTCs das referidas fichas de recolha de dados (Anexos 40 a 47). Em todas as fichas de Análise SWOT todos os grupos apontam como “Ameaças” e “Pontos Fracos” o tempo que foi disponibilizado para a discussão em grupo, considerando muito do tempo utilizado para debate como “dispersão” (GC1, GC2 e GC3), ou “catarse”, ao mesmo tempo em que a subcategoria “oportunidade”, uma das geradoras da categoria “Pontos positivos da OF”, foram originadas de URs que apontam a reflexão em grupo como um ponto relevante da OF, conforme pode-se verificar na MTC das OFs I, II, III e IV (Anexos 41, 43 e 45). Os dados mostram, portanto, dificuldade ou resistência dos CAs de Portugal para construir conhecimento em Colaboração, ao mesmo tempo em que valorizam a reflexão em grupo.

Essa dificuldade dos professores de Portugal trabalharem em colaboração em uma ação formativa centrada nas práticas parece-nos de ordem cultural, apoiados na menção feita por Mesquita, Formosinho e Machado (2009) de que, em Portugal, já foram desenvolvidos Programas Nacionais de Formação Contínua centrada na prática, com base nas necessidades básicas e nas práticas contextuais dos professores do Ensino Básico, com vistas a ampliar as competências dos professores, que incluíam o desenvolvimento de senso de Colaboração. Entretanto, alguns constrangimentos foram pontuados nas ações propostas, e os autores reafirmam a necessidade de observar o tempo e espaço para os formandos entenderem a necessidade da mudança em relação à construção de saberes de maneira Colaborativa. Os

autores pedem atenção para o entendimento de que a transformação dos professores em relação ao trabalho em Colaboração “não é fácil, pois as concepções dos professores são suficientemente duradoiras para serem alteradas e os processos de mudança são lentos” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p. 7). Nesse sentido, a mudança em torno da cultura de Colaboração entre os professores requer uma predisposição individual para que a mudança seja promovida. Ainda assim, segundo os autores, após essa predisposição para a mudança individual, segue-se um longo caminho de superação de uma cultura do isolamento devido ao “facto de que a cultura do individualismo, do isolamento e do privatismo resistir devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p. 7). Entretanto, os autores estimulam a importância de persistir na tentativa de evolução dos professores através de formações que discutam os problemas concretos das escolas em pares.

Assim, analisamos que esses constrangimentos de ordem cultural nos revela a indispensabilidade de Conscientizar os professores sobre a importância de discutir os problemas de cada escola de modo colaborativo para, a partir daí, se empenhar na busca de soluções para os problema de modo Crítico, Consciente e Coerente com cada realidade, conforme propõe o PFC55Cs. Portanto, diante de tais constrangimentos revelados nos dados de da IA de Portugal, ficou claro para nós a necessidade de realizar todas as etapas do PFC5Cs para que, no decorrer da ação, seja possível estimular a reflexão sobre o problema concreto, com base nos 5Cs.

Por outro aspecto, apesar dos constrangimentos apontados terem interferido no resultado de nossa IA de Portugal, uma vez que não foi possível concretizar todas as etapas propostas pelo PFC5Cs, foi possível identificar algumas potencialidades do PFC5Cs expostas nas URs das MTCs de todas as OFs, tanto das FS, quanto das FAS (Anexos 40, 42, 44, 46 e 41, 43, 45 e 47 respectivamente). Os dados revelam que, apesar da dificuldade demonstrada para o trabalho em Colaboração e para lidar com a questão do “tempo” em suas peculiaridades, as estratégias utilizadas nas OFs promoveram acesso aos diversos domínios que precisam ser considerados no momento de analisar um ato de indisciplina, tendo Consciência de como buscar componentes Coerentes a serem implementados em busca de solucionar o problema. Também a relevância da FC baseada nos casos do contexto dos “formandos” foi evidenciada como uma potencialidade da ação, assim como a Coerência entre os elementos teóricos propostos na ação e o tema discutido, a indisciplina na sala de

aula. Também pode-se ver nas referidas MTCs que todos os grupos valorizaram o desenvolvimento dos 5Cs na proposta formativa.

Desse modo, podemos afirmar que os CAs da IA de Portugal validaram o PFC5Cs, mas como formandos, não como formadores. No que refere à compreensão de que a formação era voltada para Formadores para, futuramente, promoverem ações formativas em contexto de trabalho baseado no PFC5Cs, não há registro de nenhum grupo de que essa proposta foi compreendida. Em nosso DB há menções pontuais acerca desse aspecto, mas o debate em torno dessa perspectiva não fluiu a ponto de gerar registros em nenhuma FS ou FAS. Concluimos, diante dos registros acerca do tempo das OFs, que não houve tempo hábil para discussão aprofundada em torno da Conscientização dos CAs CPs e DTs como futuros Formadores de Professores Centrada na escola e nos casos, com base no PFC5Cs, conforme ocorreu na IA de Cabo Verde. Apenas falou-se pontualmente, sendo lembrado por nós em alguns momentos, qual era a proposta principal da formação, mas o tempo não nos permitiu aprofundar a ideia.

Concluindo, apesar dos dados mostrarem impasse entre a aceitação e não-aceitação do novo, caracterizada nas mudanças requeridas; nas controvérsias entre valorizar o trabalho em colaboração e mostrar dificuldade em trabalhar em colaboração; de não ter concluído as etapas do PFC5Cs, entendemos que os CAs da IA de Portugal, validou o PFC5Cs, se não como futuros formadores da FCPEB que é o objetivo da pesquisa, os CAs aprovaram a proposta do PFC5Cs em análise. Mesmo que não tenha completado o ciclo proposto, exposto na Figura IX do capítulo 4 deste trabalho (p. 174), as URs geradoras das categorias “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, “Impacto da Oficina” de todas as FSs (Anexos 40, 42, 44 e 46) e as Categorias Aspectos Positivos” de todas as FASs (Anexos 41, 43, 45 e 47) apontam a valorização da proposta do PFC5Cs. Também pode-se ver nos referidos anexos, que é possível realizar um ação formativa orientada pelo PFC5Cs com um tema pré-determinado, de acordo com a demanda de cada escola.

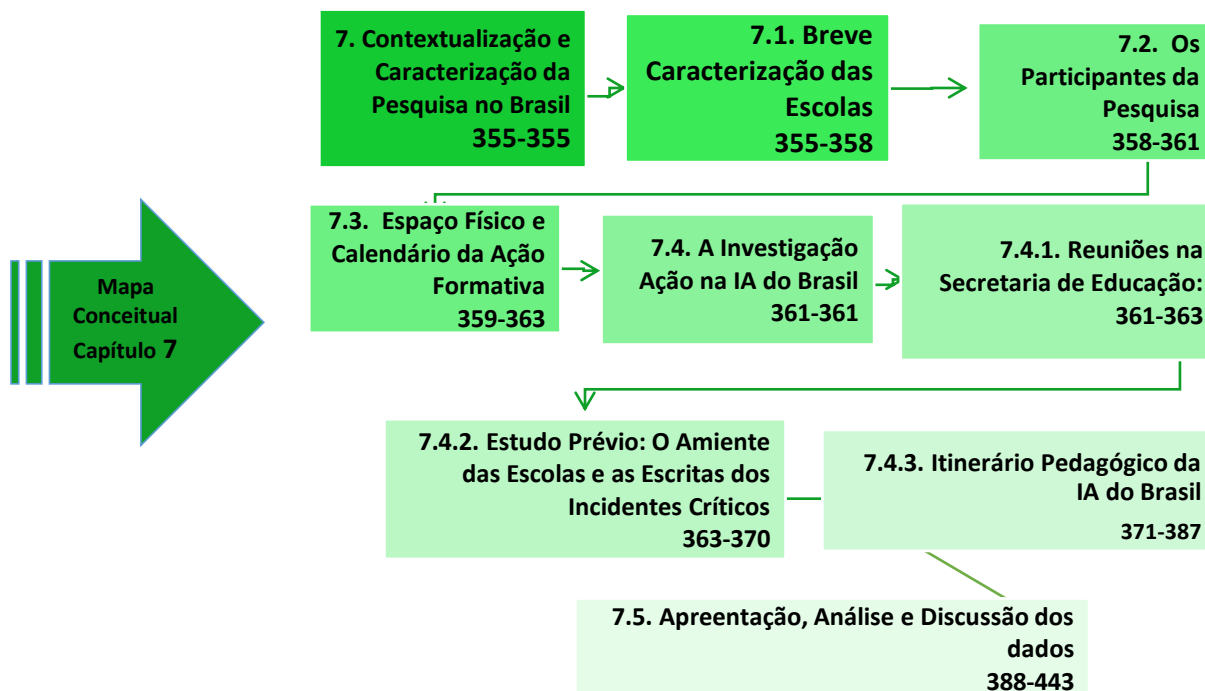
No entanto, sugerimos a necessária formação de formadores que compreendam a proposta do PFC5Cs. Faz-se necessário que os formadores também se conscientizem da necessidade de sua própria mudança e ainda desenvolvam a sensibilidade de que é necessário espaço-tempo para conscientizar os professores da necessidade de mudança, uma vez que a cultura do ensino tradicional ainda permanece arraigada em todos os níveis de ensino (Freire, 1979, 1980, 2005; Morin, 2003; Nóvoa 2009; Perrenoud, 2002). Dessa maneira, nos parece

singular desenvolver os 5Cs nos formadores antes que os mesmos realizem uma FC com professores com base no PFC5Cs e que compreendam, principalmente, a dinâmica da Construção em Colaboração, em prol do desenvolvimento das demais dimensões: Coerência, Criticidade e Conscienciosidade.

A seguir, faremos a contextualização, caracterização, apresentação e análise dos dados da nossa IA no Brasil, o Estudo de caso 3 dessa investigação.

CAPÍTULO 7

INVESTIGAÇÃO AÇÃO NO BRASIL - ESTUDO DE CASO 3 Contextualização, Caracterização, Apresentação e Análise de Dados



7. Contextualização e Caracterização do Estudo de Caso 3 - Contexto Brasil

Assim como nos Capítulos 5 e 6, que tratam do estudo de caso de Cabo Verde e Portugal, respectivamente, este capítulo é composto de duas partes. Na primeira parte, informaremos sobre a contextualização e caracterização da pesquisa no Brasil, iniciando pelo esclarecimento de como foi edificada a possibilidade de realizar a pesquisa no referido país. A segunda parte trata-se, exclusivamente, da apresentação e análise dos dados.

❖ Origem da Pesquisa no Brasil

A pesquisa no Brasil⁹⁵ foi originada a partir de um contato com uma professora de nosso convívio pessoal. Após esse primeiro contato, foi marcada uma primeira conversa nossa com a Secretária de Educação de um Município do Estado da Bahia, situado na Região Nordeste do Brasil, quando entregamos a proposta da ação formativa semelhante à de Cabo Verde (Anexo 1). Após esse primeiro contato, fomos encaminhadas para uma reunião com os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Secretaria de Educação, para apresentação e esclarecimentos da proposta formativa, que ocorreu no dia 16 de junho de 2015. Nesse encontro, foi autorizada a realização da pesquisa e liberada a visita em 4 escolas do município para realizar análise de contexto⁹⁶, duas na zona rural e duas na zona urbana, e colher alguns ICs⁹⁷ para uso na IA, conforme discorreremos a seguir.

7.1. Caracterizações das Escolas visitadas na IA do Brasil

Todas as quatro escolas que visitamos no Brasil são de responsabilidade do município, geridas totalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) e totalmente gratuitas. A fim de garantir a confidencialidade e anonimato determinados no “Consentimento para pesquisa de campo” (Anexo 4), assinado por todos os participantes da IA no Brasil, denominaremos as escolas nas quais fizemos análise de contexto de Escola “ZR1” e Escola “ZR2”, correspondente às duas escolas da Zona Rural, e de “ZU1” e “ZU2” as escolas da

⁹⁵ Antes do contato com a Secretaria da Educação do Município do Estado da Bahia tivemos um contato com a Secretaria do Estado do Piauí, na Cidade de Teresina, que também viabilizou nossa pesquisa em uma escola daquele Estado. Entretanto, por questões operacionais e financeiras, optamos por realizar a IA do Brasil no Município do Estado da Bahia por ser mais flexível financeiramente, também por questões práticas, por ser a Cidade onde residimos, no Brasil.

⁹⁶ Na IA do Brasil, os casos construídos e analisados no decorrer da IA foram originados de quatro ICs de escolas diferentes: duas da Zona Rural e duas da Zona Urbana.

⁹⁷ Na IA do Brasil, os casos construídos e analisados no decorrer da IA foram originados de quatro ICs de escolas diferentes: duas da Zona Rural e duas da Zona Urbana.

Zona Urbana. Esclarecemos que todas as informações sobre as escolas nos foram fornecidas pelos gestores de cada escola e complementadas pela SEME, quando necessário.

- **Caracterização das Escolas da Zona Rural: Escola “ZR1” e Escola “ZR2”**

-  **Escola “ZR1”**

A escola “ZR1” é situada em um pequeno povoado⁹⁸ a 23 Km da cidade sede do município. O corpo técnico é composto de um diretor geral, dois Coordenadores Pedagógicos (CPs) e 27 docentes. A escola “ZR1” acolhe 172 alunos no Ensino Fundamental I⁹⁹, 148 no Ensino Fundamental II e 23 alunos no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 343 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A escola “ZR1” possui uma característica singular: as aulas acontecem em locais diversificados. Algumas turmas ocupam um prédio composto de 6 salas de aula, que foi construído com fins específicos para se tornar uma escola. Apesar de não haver biblioteca, salas de informática e quadra de esporte, que estão à disposição dos alunos em outros locais do Povoado, as salas são amplas e claras, diferentemente das demais salas, que são localizadas em pequeninas casas sem estrutura ideal para funcionar como uma escola. A característica das casas que são transformadas em escolas são semelhantes: possuem uma pequena sala e, no máximo, dois quartos, muito pequeninos, com pouca luminosidade. Todos os cômodos da casa são adaptados para serem utilizados como sala de aula. Os móveis que compõem as referidas salas de aula são desgastados e são acomodados de acordo com o que o ambiente permite. De modo geral, há cadeiras próprias para os estudantes sentarem e escreverem, um pequena mesa para o professor e um quadro de giz.

A secretaria da escola “ZR1”, local onde trabalham os gestores da escola, os CPs e onde se encontra a sala dos professores, também se situa em uma casa, distante das demais que servem como escola. Entretanto, os cômodos são um pouco maiores. Em outro local, está situada a biblioteca/sala de leitura, num espaço pequenino, de aparência simples, separado dos locais que servem como sala de aula. O espaço foi organizado pelos CPs e parte da

⁹⁸ No Brasil, as pequenas Cidades da Zona Rural são denominados de Povoados.

⁹⁹ No Brasil a educação básica é dividida por etapas: a educação infantil é destinada às crianças com até cinco anos; o ensino fundamental anos iniciais, que envolve o 1º ao 5º ano de escolarização, com crianças de 6 a 10 anos; o ensino fundamental anos finais que compreende o 6º ao 9º ano, para alunos de 11 aos 14 anos; e o ensino médio, para alunos de 15 a 17/18 anos. Os sistemas de Cabo Verde e Portugal o ensino básico é organizado por Ciclos, mas abarcam séries e faixa etária equivalentes.

comunidade, que faz doação de livros e compartilha o trabalho de manutenção do lugar. A sala de leitura fica sempre à disposição dos professores para conduzirem os alunos para um momento de leitura informal e interação com jogos, todos construídos pelos CPs e por algumas pessoas da comunidade, inclusive alguns pais de alunos

Escola “ZR2”

A escola ZR2 é situada em um pequeno povoado a 14 Km da cidade sede do município. O corpo técnico é composto de 1 diretor geral, 2 (CPs) e 42 docentes. A escola acolhe 311 alunos no Ensino Fundamental I, 232 alunos do Ensino Fundamental II e 232 alunos e 36 alunos do EJA, totalizando 579 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A escola ZR2 funciona em um prédio novo, recém-inaugurado, construído especificamente para esse fim e tem boa estrutura física. Todos os setores da escola funcionam no mesmo prédio, diferentemente da escola ZR1. O prédio onde funciona a Escola ZR2 possui sala da diretoria, sala para os CPs, sala de professores, 11 salas de aula, sala de informática com 6 computadores novos, sala de leitura, quadro esportiva e uma área externa de convivência para os alunos interagirem nos horários de intervalos.

- **Caracterização das Escolas da Zona Urbana: Escola “ZU1” e Escola “ZU2”**

Escola ZU1

A Escola “ZU1” é situada em um bairro da sede de classe social menos favorecida, com alto índice de violência urbana e apontado pela polícia local como um lugar de alta periculosidade, conforme informações da Diretoria, confirmado posteriormente tanto pela SEME, quanto pelo CP da referida escola. O corpo técnico da escola ZU1 é composto de 1 diretora, 2 CPs e 42 docentes. Abriga 371 alunos do Ensino Fundamental I, 196 do Ensino Fundamental II e 31 do EJA, totalizando o número de 598 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A Escola é relativamente bem equipada: possui uma secretaria composta de sala da diretoria, sala dos coordenadores, sala dos professores. Possui uma pequena biblioteca e 1 sala de leitura, um pequeno jardim externo e um pátio de recreação. Não possui quadra de esportes.

Escola ZU2

A Escola “ZU2” é a maior escola do município, funciona na sede do município desde o ano de 1961, em uma área em torno de 20.000 m². Atualmente, acolhe 1.509 alunos do

Ensino Fundamental II e 506 alunos do EJA, totalizando 2.015 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O corpo técnico é composto de 1 diretor geral, 3 CPs e 108 docentes. A escola “ZU2” funciona em um prédio antigo, entretanto, no decorrer do tempo foram realizadas diversas reformas que inclui construção de novas salas de aula, quadra poliesportiva com cobertura, ampliação da sala de informática, dentre outras reformas. A escola é muito bem equipada, ao todo possui 26 salas de aula, 1 auditório, sala de computadores, área verde, sala de diretoria, de coordenadores, uma sala de secretaria ampla, sala de professores, de atendimento aos pais, biblioteca e sala de leitura.

7.2. Os Participantes do Estudo da IA no Brasil

A IA no Brasil contou com a participação de 19 componentes, todos CPs. Importa lembrar que, no Brasil, os CPs não atuam como professores, como ocorre em Cabo Verde e em Portugal, que acumulam as funções de docentes e de CP ou DT. Porquanto, no Brasil, foi o único contexto em que a IA aconteceu apenas com CPs, correspondendo ao objetivo geral de nossa pesquisa exposto no Quadro 4 do Capítulo 4 deste trabalho (p. 175). Ressalvamos que nos outros dois contextos de nosso estudo, tanto em Cabo Verde quanto em Portugal, os DTs possuem funções semelhantes aos CPS do Brasil e que os professores sem função de DT que participaram da IA em ambos os países são DTs em potencial, uma vez que a função é atribuída a qualquer docente da escola. Por indicação da SEME, nossa ação no Brasil foi constituída por CPs da Zona Urbana (ZU) e da Zona Rural (ZR), conforme exposto no Quadro 49.

Quadro 49 - Caracterização dos Participantes da IA do Brasil

Caracterização dos Participantes da Ação		
Subcategoria	Indicadores	Qtde.
Gênero	Feminino	12
	Masculino	07
	Total	19
Idade	Entre 30 e 45	11
	Acima de 45	08
Circunscrição	SEME	03
	Zona Urbana (ZU)	04
	Zona Rural (ZR)	12
Tempo de serviço ¹⁰⁰	07 a 17 anos	14
	Acima de 18 anos	05

¹⁰⁰ O tempo de serviço dos participantes da IA do Brasil envolve não somente o tempo de coordenação pedagógica. Também foi contabilizado o tempo de serviço de cada participante como professor em sala de aula antes da nomeação como CP.

Esclarecemos que, dos 17 CAs da IA Brasil, conforme exposto no Quadro 49, três são CPs que atuam na SEME e auxiliam na organização das escolas em que os demais CAs atuam. Também ressaltamos que 4 CAs são CPs das escolas em que realizamos a análise de contexto. Ressaltamos, ainda, que a SEME realiza rodízios dos CPs periodicamente e, assim, a maioria dos participantes conhece a realidade das escolas onde os ICs foram escritos e utilizados para a construção/desconstrução/reconstrução do caso no decorrer da IA, conforme discutiremos mais a frente.

7.3. Espaço Físico e Calendário da IA no Brasil

Nossa IA no Brasil foi realizada em uma sala da Escola ZU1, em que também fizemos análise de contexto. Conforme informamos anteriormente, nos foi autorizado visitar mais outras três escolas quando fizemos uma breve análise de contexto. Antes das visitas nas referidas escolas nos foi autorizado pela SEME solicitar escritas de ICs de alunos, professores e CPs, para possível utilização no decorrer da ação, conforme discutiremos a seguir.

No Quadro 50 está exposto o cronograma da IA no Brasil, organizado junto à Secretária de Educação do Município e os CPs da SEME, que mostra o caminho percorrido por nós na IA do Brasil, desde o primeiro encontro com a SEME até a última OF da Ação Formativa no Brasil.

Quadro 50 - Cronograma da Investigação Ação no Brasil

	Local	Atividade	Data	Turno	Tempo	
Fase I <i>Reunião na SEME</i>	Secretaria Municipal de Educação (SEME)	1. Reunião com a Secretária de Educação do Município e com os CPS atuantes na Secretaria, com o objetivo de: 1.1. Apresentar o projeto da IA detalhadamente; 1.2. Organização do Calendário da ação; 1.3. Definição da quantidade e quais escolas seriam visitadas; 1.4. Definição do local da Formação e dos participantes da IA. 1.5. Detalhamento das visitas às escolas: data, horário e meio de transporte.	16/06/2015	Vespertino	4:00 Das 14:00 às 18:00	
Fase II: <i>Análise de Contexto</i>	Período	Escola	Atividade	Data	Turno	Tempo
	Entre 06/07 a 10/07/20 15	ZR1	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com os CPs, visita às salas de aula que se situavam em locais diferenciados, assim como a diretoria da escola e a sala de leitura. • Conversa com alguns alunos e professores. • Escrita do IC 	06/07/2015	Vespertino	3:00 Das 13:00 às 16:10
			<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aula do 8º ano A 			
		ZR2	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com a Diretora e com o CP, visita aos compartimentos da escola, escrita do IC. 	07/07/2015	Vespertino	2:00 Das 13:30 às 15:30
			<ul style="list-style-type: none"> • Observação de duas aulas do 7º ano B 	07/07/2015	Vespertino	1:40min Das 15:30 às 17:10
		ZU1	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o CP, visita às dependências da escola 	08/07/2015	Vespertino	1:00
			<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com alguns alunos do 7º ano B. • Escrita do IC 	08/07/2015	Vespertino	1:00
			<ul style="list-style-type: none"> • Observação do Intervalo do 7º ano B 	08/07/2015	Vespertino	30min Das 15:30 às 16:00
			<ul style="list-style-type: none"> • Observação de 01 aula do 7º ano B 	08/07/2015	Vespertino	50min Das 16:00 às 16:50

		VISITA 1				
	ZU2	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião e tomada de decisões com a Diretora, CPs sobre a sala onde ocorreria a ação; o acesso à observação à sala de aulas; • Conversa com alguns docentes de séries e disciplinas diferenciadas; • Conversa com alguns funcionários da secretaria da escola; • Visita aos compartimentos da escola. 	09/07/2015	Matutino	4:00 Das 8:00 às 12:00	
		VISITA 2				
		<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas na sala do 7º ano B 	10/07/2015	Matutino	1:40min Das 9:50 às 11:30	
		<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas no 8º ano E 	10/07/2015	Vespertino	1:40min Das 13 às 13:50 Das 13:50 às 14:40	
		Atividades	Período	Oficina	Datas	Horários
Fase III Ação formativa	Oficinas da Ação Formativa	De 13 a 24 de Julho de 2015	1	Dia 13	8:00 às 12:00	
			2	Dia 15	8:00 às 12:00	
			3	Dia 17	8:00 às 12:00	
			4	Dia 20	8:00 às 12:00	
			5	Dia 22	8:00 às 12:00	
			6	Dia 24	8:00 às 12:00	
			Total: 06	Total: 06	Total: 46 hs	

* ZR: Zona Rural - ZU: Zona Urbana

No Quadro 50 expusemos o resumo do cronograma de nossa IA no Brasil, que mostra as três fases de nossa ação no referido contexto, as quais detalharemos a seguir.

7.4. A Investigação-Ação no Brasil: Análise de Contexto e Intervenção Formativa

A IA no Brasil ocorreu em três etapas: na primeira foram realizadas reuniões na SEME (Secretaria de Educação do Município), na análise de contexto e na terceira etapa foi realizada a ação formativa em formato de OF, fundamentada no PFC5Cs, conforme discorreremos a seguir.

7.4.1. Reuniões na Secretaria de Educação do Município - Fase I da IA no Brasil

Nosso primeiro contato presencial no contexto brasileiro foi em uma reunião na SEME (Secretaria Municipal de Educação), realizada em cinco momentos específicos:

1º) Apresentação detalhada do projeto da investigação, conforme mostra o PowerPoint (Anexo 48). Todas as dúvidas foram esclarecidas sobre as delimitações da IA e do PFC5Cs, assim como foi decidido pela Secretária de Educação que os CPs lotados na SEME também participariam da ação.

2º) Organização do calendário, considerando o primeiro princípio do PFC5Cs de que as OFs não devem ocorrer em dias consecutivos. Também foi considerado pela SEME a quantidade de OFs que seriam necessárias para concluir a ação. Ficou acordado que, caso houvesse necessidade de mais OFs para que os CPS pudessem compreender claramente a proposta do PFC5Cs, a SEME atenderia à demanda, como assim o foi.

3º) Definição das escolas em que seriam feitas as análises de contexto, todas decididas de acordo com critérios da SEME. Foi discutido que seria relevante para a SEME, conhecermos o contexto de escolas da Zona Rural (ZR), e não somente de escolas da Zona Urbana, de maneira que os participantes da ação pudessem perceber que seria possível realizar a formação com base no PFC5Cs em qualquer contexto, desde que bem compreendido. Indo além, definiu-se que faríamos a análise de contexto em duas escolas da ZU e duas escolas da ZR, que tivessem situações estruturais diferenciadas, conforme detalhado anteriormente, no subitem 7.1. Também foi autorizada a escrita de ICs por alunos, professores ou CPs em cada contexto visitado, de modo a, posteriormente, decidirmos quais usar no decorrer da ação formativa. Ficou a nosso critério qual IC utilizar, contanto que fossem discutidos amplamente, em busca de propor resoluções para os problemas apresentados nos casos, os quais foram construídos com base nos ICs, conforme discorreremos a seguir.

4º) Decisão do número de participantes. A SEME defendeu que outros CPs, além dos quatro das escolas visitada e dos três da SEME, participassem da ação. Na percepção da Secretária e dos CPs da SEME, quanto mais CPs participassem, mais formadores seriam capacitados para realizar ações formativas com professores de todo o município, com base no PFC5Cs. Assim, foi definida a participação de 19 participantes, sendo três da SEME, quatro da ZU e doze da ZR, conforme mostra o Quadro 46. O critério para a escolha dos participantes da ZR foi por Zonas do Município, de maneira que as possíveis futuras formações de professores com base no PFC5Cs fossem efetuadas pelos referidos CPs, a docentes das escolas de suas regiões.

5º) O último tópico de discussão da reunião foi sobre a logística das visitas às escolas. A SEME disponibilizou um carro com motorista da secretaria para que as visitas fossem realizadas por nós na ZR, assim como na escola mais distante da ZU, por ser considerada uma área de risco.

A Fase II de nossa IA no Brasil, também exposta resumidamente no Quadro 50 se refere à análise de contexto das escolas em que os IC foram escritos, conforme detalharemos no subitem a seguir.

7.4.2 . Estudo Prévio nas Escolas na IA do Brasil: O Ambiente das Escolas e a Escrita dos Incidentes Críticos

Essa fase da IA no Brasil foi totalmente dedicada à análise dos contextos nas quatro escolas pré-determinadas pela SEME, conforme detalharemos a seguir. As características das quatro escolas estão expostas no subitem 7.1. desse Capítulo.

Estudo prévio na Escola da Zona Rural 1 (ZR1)

Iniciamos, de fato, nossa IA no Brasil, no dia 6 de julho de 2015, com a visita na Escola ZR1. No decorrer da visita, mesmo que não tenha sido de forma aprofundada, conseguimos realizar uma análise do contexto da escola. No Quadro 50 indicamos que nossa atividade na escola ZR1 incluiu conversa com os CPs, com alguns alunos e professores, visita às salas de aula que se situavam em locais diferenciados, assim como a sala da diretoria da escola e a sala de leitura. Dessas conversas obtivemos uma visão geral da escola sob o ponto de vista de cada um.

Na conversa com os CPs, fomos informados sobre as dificuldades em manter os professores na Escola ZR1, por motivo de a mesma ser localizada longe da sede, local em que residem todos os professores da escola. Esse é um dos motivos para a rotatividade frequente no quadro dos docentes na ZR1. Também fomos informados sobre as dificuldades enfrentadas para resolver problemas que surgem nas salas de aula devido à distância entre a secretaria da escola e as diversas salas de aula espalhadas no povoado. Segundo um dos coordenadores, geralmente, quando um professor considera que algum aluno teve uma atitude inapropriada e impede o seguimento da aula, um outro aluno, ou mesmo o professor, se desloca até a secretaria, em busca de ajuda. Alguns professores com os quais conversamos também apontaram essa dificuldade entre a distância da sala de aula e a sala de coordenação quando precisam de ajuda em uma situação considerada emergencial.

Ainda em busca de aprofundar um pouco mais sobre a dinâmica da escola e conforme exposto no Quadro 50, assistimos a uma aula na escola ZR1. Essa observação nos permitiu confirmar uma das informações fornecidas por um professor sobre a defasagem série/idade dos alunos. Assistimos a uma aula na turma do 8º ano composta de alunos entre 12 e 15 anos¹⁰¹. A professora nos falou sobre as dificuldades para gerir essa questão, uma vez que muitos conflitos surgem na sala de aula devido à diferença de idade entre os colegas. Segundo a professora, o nível de aprendizagem entre os alunos também é diferente, muitos dos quais não acompanham o conteúdo proposto para o 8º ano.

- **A escrita dos Incidentes Críticos na Escola ZR1 - Brasil**

Na Escola ZR1, solicitamos a escrita de dois ICs, para posterior deliberação de qual utilizar na ação formativa, conforme detalharemos no subitem 7.4. Assim, na Escola ZR1, um IC foi escrito por um aluno e outro por um dos CPs em um guião elaborado para tal contendo as indicações para a escrita (Anexo 50) com base nos pressupostos de Estrela e Estrela (1994), descritos no Capítulo 2 desse trabalho (p. 62). Os temas escolhidos ficaram a critério de cada um, sem qualquer indicação ou interferência nossa. Ambos foram escritos no mesmo momento, na secretaria da escola, em salas diferentes, minutos antes de nossa observação na sala de aula do 8º ano A, conforme exposto no Quadro 48. O IC escrito pelo aluno se reportou a um evento que ocorreu na Escola, uma festa de S. João, e a CP escreveu sobre indisciplina na sala de aula.



Estudo prévio da Escola Zona Rural 2 (ZR2)

Dando continuidade à análise de contexto da IA no Brasil, no dia 7 de julho de 2015, visitamos a Escola ZR2, conforme exposto no Quadro 50. Fomos recebidos pela diretora da escola que, enquanto nos mostrava as dependências da escola, traçou o perfil da escola e da comunidade do povoado. A diretora relatou os inúmeros problemas relacionados à violência na escola, associando-o à violência no povoado e no seio das famílias dos alunos. Durante a visita às dependências da escola, entramos na sala do grupo do EJA, e a diretora nos informou que aquele era um grupo com grande demanda de desenvolvimento de inteligência emocional, uma vez que os alunos sempre buscavam resolver os problemas que surgiam na escola com base em insultos verbais e, algumas vezes, chegavam à violência física. Ao final da visita,

¹⁰¹ A idade prevista pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) para alunos do 8º ano é 12/13. O aluno que completa 13 anos até 31 de março, no Brasil, pode ser matriculado no 8º ano (Brasil, 2011).

com a anuência do professor de Geografia, assistimos uma aula na sala do 7º Ano, de modo a ampliar um pouco mais a visão do contexto da Escola ZR2.

- **A escrita dos Incidentes Críticos na Escola ZR2**

Após a visita às dependências da escola, falamos com a diretora sobre a escrita do IC. Esclarecemos que poderia ser escrito por qualquer membro da escola e nos foi disponibilizado um aluno e um professor para realizar a tarefa. O objetivo de obter mais de um IC nas escolas, conforme expusemos anteriormente, é ter uma diversidade de ICs para analisarmos tanto, que se aproxima dos problemas mais enfatizados pelos componentes da escola, os quais tivemos acesso no decorrer da visita à escola, quanto pela escrita de acordo com as regras pré-estabelecidas.

Para obter a escrita do IC a diretora da escola nos conduziu à sala dos professores, onde alguns docentes esperavam o horário para o início das aulas e perguntou quem poderia colaborar. Explicamos a todos os professores como o fazer, de acordo com as regras contidas nos pressupostos de Estrela e Estrela (1994), expostas no Guião para a escrita do IC (Anexo 51). Um professor se prontificou a escrever e, de imediato, o fez no Guião pré-estabelecido para tal. Por iniciativa própria, sem que tivéssemos referido à característica de violência na escola apontada pela diretora, o IC continha o relato de uma situação de violência entre duas alunas do EJA. Esse foi um dos ICs escolhidos para ser usado no decorrer da IA do Brasil, uma vez que, posteriormente, as narrativas de membros das outras escolas sobre esse tema foram recorrentes.

Após o professor escrever o IC e antes de assistirmos às duas aulas do 7º Ano B, autorizado previamente pelo professor, a diretora da escola disponibilizou sua sala para um aluno dessa mesma série, escolhido pela mesma, escrever outro IC. Explicamos as regras para o aluno preencher o guião do IC, que o fez sem intercorrências, entretanto, decidimos por utilizar o IC escrito pelo professor, por conter as características da violência na escola apontada pela diretora, conforme pode ser visto no Anexo 51. Pareceu-nos importante debater na ação formativa o tema “violência na escola” que é uma característica das escolas do município, como observado em outro contexto, posteriormente, e relatado pela SEME, conforme discorreremos com mais detalhes, no subitem 7.4.



Prosseguindo com a proposta de fazer uma análise de contexto da IA no Brasil, no dia 8 de julho de 2015, visitamos a Escola ZU1, conforme detalhado no Quadro 50. Essa escola se situa em um bairro de classe social menos privilegiada da sede do município. É uma zona considerada como um local de perigo relevante, uma vez que existem pessoas da comunidade ligadas ao tráfico de drogas, fato que expõe a comunidade a frequentes embates entre policiais e os referidos cidadãos, conforme nos revelou a diretora da escola e confirmado pela Secretária de Educação.

Um dos coordenadores da escola nos conduziu a uma visita guiada às dependências da escola, onde foi possível observar os alunos interagindo no momento do intervalo. A CP nos permitiu conversar com alguns alunos que demonstraram dificuldade na composição das frases no decorrer do diálogo, mais especificamente, na articulação entre o verbo e o pronome. Ressalta-se que os alunos da Escola ZR1 os quais nos comunicamos são alunos do 7º ano B do Ensino Fundamental II, o que se pressupõe que já tenham desenvolvido a habilidade em utilizar o verbo no tempo correto, articulado ao pronome de maneira correta, assim como construir frases mais elaboradas. No momento do intervalo, a professora nos indicou uma aluna da turma para escrever o IC, o qual discorreremos com mais detalhes no subitem 7.4.

- **A Escrita do Incidentes Críticos na Escola ZU1**

O IC obtido nessa escola tem uma peculiaridade. No momento em que estávamos observando o intervalo do 7º ano B, a CP que nos acompanhava abordou uma aluna da turma, aleatoriamente, e perguntou se poderia colaborar conosco na escrita de uma situação que ocorreu na escola e que ela achava importante relatar. Inicialmente, a aluna demonstrou interesse e foi bastante receptiva para colaborar. Fez-nos algumas perguntas, como, por exemplo, se iria ser punida se falasse “algo ruim” de algum professor. Esclarecemos as regras do IC, expostas no Guião para escrita do IC (Anexo 52), também exposto no capítulo 2 desse trabalho (p. 86), deixando claro que não se tratava de falar mal ou bem, se tratava de escrever um situação que ocorreu e as consequências. Também esclarecemos que a escolha do incidente escolhido por ela não era passível de punição.

Ao ser questionada se entendeu a proposta, a aluna disse que sim e, posteriormente, em uma sala disponibilizada para a aluna escrever o IC, a mesma recuou e falou que não queria “escrever” o IC. Em seguida, perguntou-nos se ela poderia falar e nós escreveríamos o relato. Insistimos para que a mesma escrevesse, mas ela disse que não o faria, porque não

sabia escrever, porém, que queria muito relatar uma situação. Então, diante da vontade exposta pela aluna de falar sobre o incidente, aceitamos a proposta de escrever o IC para ela. Assim, o IC da Escola ZU1 foi “ditado” pela aluna do 7º Ano B e escrito por nós fielmente ao que foi dito, conforme exposto no Anexo 52.

Nossa decisão em aceitar essa forma de “escrever” um IC se deu por entender que, uma vez fielmente escrito como está sendo ditado e o conteúdo esteja dentro dos padrões, um IC que foi “ditado” não perde as características de um IC. E não perdeu, conforme pode ser visto no Anexo 52. Esse IC foi escolhido por nós para ser transformado em caso e discutido no decorrer da ação, conforme discutiremos no subitem 7.4., por dois motivos: inicialmente, por confirmarmos o conteúdo do IC na aula em que assistimos da professora referida no IC, na turma da aluna referida, conforme pode-se ver a seguir, assim como no IC exposto no Anexo 52; o segundo motivo foi por considerar o conteúdo do IC relevante para uma reflexão fundamentada pelos 5Cs, no decorrer da nossa IA. Desse modo, nessa escola só foi colhido um IC.

Após a observação no intervalo e a escrita do IC, com anuência da professora, assistimos uma aula na sala do 7º ano B. Por coincidência, a aula a qual assistimos foi da professora a qual a aluna fez referência no IC. A professora entrou na sala, foi direto para o quadro negro, escreveu a atividade e, a seguir, pediu que os alunos copiassem e respondessem, assim como a aluna narrou no IC (Anexo 52). Enquanto alguns alunos copiavam, outros entravam e saíam da sala de aula sem que a professora houvesse percebido, como também narrado no IC. Enquanto aguardava os alunos copiarem a atividade, a professora pegou o telefone celular e ficou por 17 minutos fazendo uso do aparelho, porém, não ouvimos o barulho de vídeo narrado pela aluna. Entretanto, na narrativa do IC, a aluna se referiu aos barulhos provocados pelos vídeos que a professora “via sempre” no decorrer das aulas. Alguns alunos não copiaram a atividade e brincavam entre si, fazendo muito barulho. Esse comportamento dos alunos também foi percebido em uma das aulas que observamos na Escola ZU2, conforme descreveremos a seguir.



Análise de Contexto Escola Zona Urbana 2 (ZU2)

A Escola ZU2 é a maior escola da sede do município, local onde realizamos nossa pesquisa do Brasil, conforme indicado no subitem 7.1. desse capítulo. Foi a escola em que nos foi disponibilizada uma sala para realização de nossa ação formativa, provida com todos os

equipamentos que necessitaríamos, conforme nos foi perguntado previamente. Na Escola ZU2 realizamos visitas e observações em duas data: no dia 9 de julho de 2015, cuja visita foi realizada apenas no turno matutino, das 8h às 12h30; no dia seguinte, 10 de julho, fizemos a visita em dois turnos, matutino e vespertino, cujos horários estão expostos no Quadro 50.

▪ **1ª Visita na ZU2 - Reunião com a diretora/Conversa com professores**

Na primeira visita à Escola ZU2, no dia 9 de julho, tivemos uma reunião com a diretora da escola a partir das 8h, para tomada de decisões que incluiu: definição da sala onde ocorreria a ação; o acesso à escola para observação de aulas; autorização para conversas com alguns professores de disciplina e séries diferenciadas; possíveis conversas com alunos. Após as deliberações iniciais, a diretora nos encaminhou para um dos CPs, que nos conduziu até a sala dos professores, nos apresentou aos docentes que estavam na sala e nos deixou à vontade para conversarmos com os que pudessem nos atender. Conversamos informalmente com professores do Ensino Fundamental II, dois professores de matemática, um de História e dois de Português, que lecionavam nas séries do 6º, 7º, 8º e 9º ano, e todos se referiram ao número relevante de alunos que ainda não haviam desenvolvido pré-requisitos básicos para compreender o conteúdo para as séries em que estavam cursando. O professor de História se referiu à dificuldade de fazer os alunos prestarem atenção na aula, uma vez que demonstravam pouco interesse pela disciplina.

Os professores com quem conversamos foram unânimes em relação ao fator indisciplina e agressividade na sala de aula, dando destaque ao 7º Ano B. Foram narrados incidentes ocorridos nesse grupo sobre a violência verbal entre colegas no decorrer da aula e, pontualmente, da ocorrência de violência física entre os mesmos e de desrespeito com os professores. Foi citado por todos os professores a dificuldade em controlar a turma e de impor limites na sala de aula. Segundo o professor de História, algumas vezes, houve necessidade de recorrer a presença de algum dos CPs para que o aluno saísse da sala de aula, por exemplo, quando solicitado pelo professor. Os professores chamaram a atenção também para a defasagem série idade da turma e a ausência de pré-requisitos básicos para se manterem na série em que estavam.

Observamos semelhanças no conteúdo das conversas que tivemos com os CPs da ZR1, ZR2 e ZU1 no momento da visita nas respectivas escolas, no que se refere ao nível de aprendizagem dos alunos, à defasagem série/idade, assim como ao item violência na escola.

Esses fatores também foram observados na segunda visita à Escola ZU2, no momento das observações nas salas de aulas, conforme discorreremos a seguir.

▪ **2ª Visita na ZU2**

Dando continuação à observação no contexto da Escola ZU2, conforme apontado no quadro 50, nossa segunda visita foi realizada no dia 10 de julho de 2017. No turno matutino assistimos duas aulas no 7º ano B, turma citada pelos professores como uma das mais difíceis de lidar. Assistimos uma aula de Geografia e uma aula de Matemática. As aulas eram seguidas, de maneira que foi possível observar como a turma se comportou durante duas aulas de disciplinas e professores diferentes, assim como, observar a estratégia utilizada pelos professores com a mesma turma.

1ª Observação em sala de aula na Escola ZU2 - Aula de Geografia no 7º Ano B

O professor de Geografia, atendendo à solicitação da CP no dia anterior, autorizou nossa observação na sala 7º Ano B, o grupo apontado com alto nível de indisciplina pelos professores, na visita anterior. Tão logo iniciou a aula, devido ao intenso barulho que se ouvia na sala, o professor anunciou que, caso algum aluno não quisesse assistir a aula, poderia sair da sala. O professor fez o “convite” em tom sereno. Mesmo quando, após 15 min tentando acalmar o grupo, um dos alunos o provocou dizendo que não sairia da sala nem calaria a boca, o professor demonstrou irritação ou alterou a voz. Com dificuldade, conseguiu iniciar a aula. O grupo não tinha livro didático, nem o professor tinha ilustrações ou textos para expor na aula. A estratégia utilizada pelo professor foi fazer perguntas aos alunos, sobre quem sabia algo acerca do tema estudado, se alguém já tinha lido ou escutado algo sobre o assunto, sem obter sucesso. O grupo se mostrou bastante irrequieto. Um determinado aluno, o mesmo que afirmou que não sairia da aula e nem ficaria quieto, confrontou e desrespeitou o professor mais uma vez. No entanto, o professor demonstrou bastante paciência para lidar com os problemas que ocorreram no decorrer de toda a aula, que teve apenas em torno de 18 minutos de apresentação efetiva de conteúdo, conforme anotamos em nosso DB. O restante do tempo ficou por conta de tentativa recorrente do professor, para manter a turma com um nível de atenção possível para que fosse escutado.

2ª Observação de sala de aula na Escola ZU2 - Aula de Matemática no 7º Ano B

Dando seguimento à nossa observação, assistimos à aula seguinte no 7º Ano B, de matemática, conforme acordado com o professor no dia anterior. O professor entrou na sala

de aula, não cumprimentou os alunos e, sem fazer qualquer comentário, catou todas as bolinhas de papel que estavam no chão, papéis de bombons e os colocou no lixo. Ainda sem fazer nenhum comentário, o professor se dirigiu ao quadro negro, começou a escrever uma atividade, ignorando totalmente o barulho que ecoava na sala de aula e a correria de alguns alunos que brincavam entre si. Alguns alunos copiavam a tarefa atentamente, conforme anotado em nosso DB. Ao terminar de escrever as atividades no quadro negro, o professor virou de frente para o grupo e perguntou quem gostaria de ir ao quadro resolver a primeira questão, e alguns alunos demonstraram interesse.

Observamos que a aula prosseguiu da seguinte forma: um grupo de alunos interagiu bem com as atividades, os que quiseram participar das atividades foram ao quadro, realizaram a atividade e retornaram aos seus lugares e, posteriormente, seguiam atentos à atividade, que prosseguia sob o comando do professor. Enquanto isso, outro grupo de alunos, mais numeroso que o grupo que participava das atividades, corria pela sala, alguns discutiram em voz alta, falando palavrões, e até ameaçando o colega de agressão física. O professor, em nenhum momento da aula se referiu a esse grupo. Ignorou totalmente os insultos entre os alunos, as ameaças de agressão física, a correria na sala de aula e o barulho que faziam. A aula transcorreu nesse ambiente confuso e barulhento até o sinal para o término das atividades.

- **A escrita do Incidente Crítico na Escola ZU2**

Após ouvirmos os relatos dos professores sobre o grupo do 7º Ano B e assistirmos às duas aulas seguidas da turma, decidimos escrever o IC da Escola ZU2 sobre o que observamos nas duas aulas, de modo a discutir no decorrer da ação sobre o perfil do grupo e a ação dos professores diante do grupo, fundamentado nos 5Cs. Escrevemos os ICs com total isenção e o caso foi construído com base no IC pelos CPs que conheciam o contexto. Detalharemos um pouco mais sobre a escrita desse IC, no subitem a seguir.

Com a visita à Escola ZU2 no dia 10 de julho, concluímos a análise do contexto e iniciamos o planejamento da ação Formativa no Brasil, que ocorreu no período entre 13 e 24 de julho de 2015, conforme mostra o Quadro 48, no item Calendário da Ação Formativa. A Fase III do calendário, portanto, se deteve à ação formativa, cujo itinerário pedagógico será apresentado a seguir.

7.4.3. Itinerário Pedagógico da IA do Estudo de Caso 3 - Brasil

Assim como o fizemos nas ações de Cabo Verde e Portugal, construímos o itinerário pedagógico da IA do Brasil norteados tanto pelos objetivos e princípios metodológicos de nossa investigação, quanto pelos princípios e etapas do PFC5Cs, expostos no capítulo 4 desse trabalho, subitem 4.2.2. Com base nos referidos princípios, cada OF da ação formativa do Brasil teve um Plano de Ação (PA) específico (Anexos de 49, 54, 59, 60, 61 e 62), com objetivos e planejamento próprios, de acordo com a demanda das OFs. Para tanto, cada detalhe registrado nas FAS e FS de cada OF foi ponderado no momento da elaboração das OF subsequentes. Assim, além de serem nossos instrumentos de recolha de dados, a FS e a FAS nos serviram também de base para a organização das OFs. Sendo assim, reafirmamos que todas as OFs, a partir da segunda, foram organizadas com base nos registros da FS e da FAS, conforme mostraremos a seguir.

- **Oficina I da IA do Brasil: O Programa da Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs): apresentação e constituição da comunidade de aprendizagem**

O tema proposto na OF I da IA no Brasil foi “O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): apresentação e constituição da comunidade de aprendizagem”. Conforme mostra o PA (Anexo 49), a OF I foi planejada de modo a esclarecer a proposta da Investigação Ação e a proposta do PFC5Cs, conforme exposto no PowerPoint (Anexo 48). Também foi esclarecido o percurso da formação (Anexo 1) e a OF I foi orientada pelos objetivos descritos no Quadro 51.

Quadro 51 - Objetivos da Oficina I - IA do Brasil

Objetivos Gerais	Conhecer o Programa de Formação Continuada dos 5Cs e o conceito de cada “C”: Coerência, Colaboração, Conscienciosidade, Construção e Construção;
	Compreender a relação entre a IA e a Ação Formativa norteadas pelo PFC5Cs
Objetivos Específicos	Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos do contexto escolar;
	Compreender o conceito dos Casos; Refletir sobre o potencial da formação realizada em contexto de trabalho pelo Coordenador Pedagógico (CP) orientada pelos casos concretos interconectados com os conceitos dos 5Cs.

Com base nos objetivos expostos no Quadro 51, a OF I foi elaborada para ser realizada em 5 etapas, conforme mostra o PA (Anexo 49). Entretanto, o tempo não foi suficiente para tal e a OF aconteceu em três etapas, conforme descreveremos a seguir:

❖ **Etapa 1 da OF I - IA no Brasil**

Acolhimento do grupo, apresentação do formador¹⁰² e dos participantes, entrega de uma pasta para cada Componente da Ação (CA), contendo cópia do PA (Anexo 49); cópias dos textos que foram base de debates no decorrer da ação; o cronograma da ação conforme indicado no Quadro 50; a proposta da ação formativa (Anexo 1); a cópia dos slides do PowerPoint (Anexo 48). Após a entrega das pastas, através dos slides do referido PowerPoint, fizemos esclarecimentos sobre: as linhas gerais de nossa Investigação Ação; a proposta do PFC5Cs; os conceitos de cada “C” (Coerência, Colaboração, Conscienciosidade, Construção e Criticidade); os pressupostos do Incidente Crítico; os conceitos do Caso como estratégia de formação; esclarecimentos sobre a influência de Freire e Morin na escolha dos “Cs” e a função dos mesmos na análise do caso; elucidação sobre a escolha em formar o CP para realizar FCP em contexto de trabalho fundamentada no PFC5Cs. Ressaltamos que todos os esclarecimentos conceituais que fizemos nessa primeira OF foi com base na nossa revisão de literatura, exposta na primeira parte desse trabalho. Também mostramos exemplos de como transformar um IC em caso¹⁰³ e, ao final desse momento, os CAs assinaram e devolveram o Consentimento para pesquisa de campo (Anexo 4), após leitura e preenchimento.

Também foi realizada leitura e reflexão dos textos “A que se propões os 5Cs” (Matos & Pessoa, 2015) e “Aprender e ensinar com a Análise e escrita de casos (Pessoa, 2011)”, conforme mostra o PA (Anexo 49). Ao final da leitura houve um debate sobre o conteúdo dos textos. Após a leitura e o debate em torno dos textos, fizemos esclarecimentos sobre os ICs, o motivo de nossa proposta de trabalhar com 4 ICs, em que foram escritos e por quem, e o porquê das escolhas, conforme detalharemos a seguir. Essa tarefa demandou um tempo significativo na OF, motivo pelo qual não foram realizadas as 5 etapas da OF, conforme expusemos anteriormente.

¹⁰² Na IA do Brasil atuamos como formador e como pesquisador, igualmente à IA de Cabo Verde.

¹⁰³ O exemplo utilizado por nós tanto do IC quanto do caso foram construídos na IA de Cabo Verde.

❖ **A Escolha do IC para Construção do Caso em Colaboração: Momento Significativo na FC com Base no PFC5Cs**

Considerando a importância do IC para a Construção do caso na FC de nossa IA, dedicamos um espaço na OF para a explicação sobre os ICs que seriam base da construção dos casos para análise no decorrer da ação formativa. assim como o faremos a seguir.

✓ **Por que a escolha de 04 ICs de contextos diferenciados**

Foi explicado aos CAs que a SEME nos autorizou a solicitar escritas de ICs nas quatro escolas as quais fizemos as análises de contexto. A partir dessa autorização, analisamos que poderia ser relevante tanto para o nosso estudo, quanto para a ação formativa, escolher quatro ICs com temas diferentes, todos envolvendo problemas comuns no contexto do município, conforme descrito anteriormente, para a construção e reconstrução do caso no decorrer da ação. Também seria uma oportunidade para os CAs observarem que é possível que os ICs utilizados em uma FCP fundamentada pelo PFC5Cs, sejam escritos por qualquer pessoa envolvida no universo da escola, de modo a ter uma diversidade de temas advindos dos diversos setores da escola, sendo possível dar voz aos alunos, professores, CPs, ou qualquer outro sujeito envolvido no universo escolar, desde que estejam dentro dos padrões propostos por Estrela e Estrela (1994). Assim, dos sete ICs escritos nas escolas visitadas, escolhemos quatro, todos considerando os elementos observados nas quatro escolas: um escrito por um professor, outro por um CP, um escrito por nós e um “ditado” por um aluno, conforme discorreremos a seguir.

Todos os ICs foram escritos de acordo com os pressupostos de Estrela e Estrela (1994). Cada IC aborda um tema diferente, e escolhemos os que envolvem as questões mais expostas pela SEME, pelos CPs e alguns professores das escolas visitadas por nós, como: violência na escola, indisciplina na sala de aula, defasagem série/idade, dificuldade de aprendizagem dos alunos por falta de pré-requisitos para compreender o conteúdo da série que cursam, dificuldade dos professores em lidar com as referidas questões.

Após os referidos esclarecimentos, foram apresentados aos CAs os dois ICs que foram escritos em duas escolas da Zona Rural (ZR) e dois em duas escolas da Zona Urbana (ZU), os quais exporemos a seguir.

✓ **Os quatro ICs escolhidos: temas, quem escreveu, porque da escolha**

Incidente Crítico 1: Escrito na Escola ZR1

O tema do IC dessa escola (Anexo 50) é indisciplina na sala de aula e a dificuldade do professor em lidar com tal situação. O IC foi escrito por um dos CPs da escola e o escolhemos por ter uma característica singular: diferente de todos os demais ICs escritos no decorrer das IAs dos três contextos em que realizamos nosso estudo, Brasil, Cabo Verde e Portugal. O IC da Escola ZR1 abordava um problema de indisciplina e indica a solução encontrada para o problema. Por ser uma outra maneira de expor o conteúdo de um IC, mas dentro das características apontadas por Estrela e Estrela (1994), expostos no Capítulo 2 desse trabalho, (p. 86), consideramos oportuno para os CAs vivenciarem essa experiência no decorrer de nossa IA do Brasil, uma vez que tivemos essa oportunidade de trabalhar com um IC que já expunha a solução para o problema. Também nos pareceu interessante para a pesquisa, observarmos, para posterior análise, conforme exporemos na apresentação e análise de conteúdo da OF 1, na segunda parte desse capítulo, como os CAs escreveram o caso e como construíram o MC a partir de um IC que já expunha a solução para o problema.

As dificuldades enfrentadas pelos CPs dessa Escola, cuja sala em que trabalham se situa distante de muitas salas de aula do Povoado, conforme exposto no subitem anterior, aliado ao bom senso demonstrado pela CP na busca de solução para o problema exposto no IC, também foram relevantes para a escolha do IC. Isso nos fez pensar que seria importante debater sobre uma situação onde a busca de solução foi pautada no equilíbrio e no bom senso, apesar das dificuldades físicas que envolvem a escola. O fato de o IC ter sido escrito já com a solução Coerente para o problema, não impediu que o caso fosse construído e reconstruído fundamentados nos 5Cs, conforme pode-se ver na apresentação e análise de conteúdo da OF I, na parte dois desse capítulo.

Incidente Crítico 2: Escrito na Escola ZR2

O tema do IC da Escola ZR2 foi violência na escola. Esclarecemos aos CAs que decidimos por utilizar esse IC (Anexo 51) como base para construção de um caso a ser construído e desconstruído na ação, tanto devido à demanda da escola, exposta pela diretora da escola no decorrer da nossa visita para a análise de Contexto, corroborada no conteúdo do IC escrito por um professor, quanto pela demanda do município, conforme relatos de professores e CPs dos outros três contextos que visitamos, assim como dos CPs da SEME e

da Secretária de Educação do Município, como já referimos anteriormente, porquanto, consideramos importante levar o IC referido, para um debate em nossa ação formativa, em busca de soluções fundamentadas pelos 5Cs.

Incidente Crítico 3: Escrito na Escola ZU1

Expusemos para os CAs sobre a característica peculiar que envolveu a escrita do IC na Escola ZU1, motivo pelo qual o escolhemos para transformar em caso e discutir no decorrer de nossa ação. Ao transitar pela Escola ZU1 na hora do recreio da turma do 7º ano B, a CP que nos acompanhava na visita guiada, perguntou quem gostaria de colaborar conosco e uma aluna logo se prontificou, sem conhecer ainda de que maneira seria a colaboração. Ao explicarmos sobre a escrita do IC a aluna nos informou que não escreveria o IC, mas que queria “contar” um incidente e ponderou se poderia ser escrito por nós. Consideramos que essa seria uma nova perspectiva de obter um IC: através de uma ação em colaboração, desde que respeitada a íntegra da ideia da aluna no momento da escrita e que fossem respeitados os pressupostos da escrita de um IC apontado por Estrela e Estrela (1994). Pensamos que seria oportuno e relevante ampliar o conhecimento dos CAs em torno das possibilidades de se obter um IC, de modo que não sejam desperdiçadas as oportunidades que surgem com potencial para gerar uma discussão aprofundada sobre um determinado tema, desde que fielmente escrito com base na narrativa da pessoa que narrou e nos pressupostos de Estrela e Estrela (1994).

Ressalvamos que também o conteúdo do IC (Anexo 51) narrado pela aluna nos pareceu relevante para um debate em ação formativa que tenham os casos como estratégia formativa e os Cs como fundamentação teórica. Para além de oportunizar o debate acerca da valorização da escuta do aluno, o conteúdo trata da dinâmica de uma aula através do olhar de quem está na condição de aprendiz. Importa que os docentes aprendam a desenvolver a escuta em torno das angústias dos discentes, uma vez que, conforme afirma Freire (2005) no decorrer do Capítulo I de seu livro “Pedagogia da Autonomia” denominado de “não há docência sem discência” (pp. 21-45), é necessário que os docentes entendam que os discentes também são importantes no decorrer do processo educativo. Nesse mesmo capítulo, Freire (2005) questiona “por que não discutir com os alunos a realidade concreta?” e afirma que, para tal, é necessário que os docentes desenvolvam a sua própria Criticidade, assim como propunha o desenvolvimento da “consciência crítica do educando” (p. 29). Diante do exposto,

consideramos oportuno aceitar a proposta da aluna e escrever o IC para a construção do caso no decorrer da ação pelos CAs que conhecem o contexto da aluna.

Incidente Crítico 4: Escrito na Escola ZU2

O IC da referida escola (Anexo 53) foi escrito por nós, com base nas informações sobre o grupo do 7º Ano, obtidas no decorrer da análise de contexto na referida escola. O grupo foi descrito como indisciplinado, com característica violenta e desrespeitosa tanto com professores quanto entre colegas. Analisamos que seria relevante escrever um IC sobre a turma a partir de um olhar neutro, de uma pessoa fora do cotidiano da escola. Foi explicado aos CAs que nossa decisão em escrever um IC para que fosse transformado em caso no decorrer da ação, deu-se mais uma vez, tanto para oportunizar a interação com mais um modo de produção de IC, quanto para analisarmos essa proposta em nosso estudo. Assim, assistimos duas aulas de professores diferentes com anuência de ambos e observamos a dinâmica da turma nas duas aulas.

Assim, apresentamos aos CAs um IC escrito por nós, uma pessoa externa ao contexto da turma, entretanto, munida de informações acerca da dinâmica da escola, do público-alvo da escola, do perfil dos professores da escola, adquiridas através de funcionários da escola, da Diretora, do CP e dos próprios professores. Nossa pretensão, também foi colocar em discussão no decorrer da Ação as questões complexas que envolvem alunos e professores em uma turma cujos alunos demonstram desinteresse pelas aulas, atitudes desrespeitosas e agressivas com professores e colegas no decorrer da aula, indiferença pelo conteúdo estudado, e os professores não demonstram preparo adequado para lidar com tal complexidade, conforme exposto no IC (Anexo 53).

❖ Etapa 2 da OF I - IA no Brasil

O primeiro momento da segunda etapa da OF I foi caracterizado pela composição dos quatro grupos que iriam construir/desconstruir/reconstruir os casos a partir dos ICs escritos em cada escola. Como todos os CAs do grupo da ação formativa se conheciam e tinham conhecimento do perfil de cada contexto em que os ICs foram escritos, uma vez que todos já haviam participado de cada contexto fosse como professor ou como CP, deixamos que os próprios CAs se organizassem entre si para a formação dos quatro grupos.

Entretanto, ficou decidido previamente, que cada grupo teria como membro o CP das escolas em que foram escritos os ICs. Os CPs que estavam lotados na SEME também ficariam um em cada grupo, preferencialmente, no grupo da escola que cada um conhecia melhor o

contexto. Após a divisão do grupo, os ICs escritos na EZR1, EZR2, EZU1 e EZU2 (Anexos 50, 51, 52, 53) e selecionados por nós, foram entregues a cada grupo que, a partir dali, foram responsáveis na construção/desconstrução/reconstrução do caso

Após a formação dos grupos para a construção de conhecimento em colaboração no decorrer da ação formativa, foi entregue a cada grupo o texto “Em torno de uma Pedagogia Baseada em Caso: Enquadramentos e Contributos na Formação de Professores (Pessoa, Purificação, Lustosa & Matos, 2015) para leitura e posterior debate. Após a leitura do texto, fez-se uma discussão sobre o mesmo, interligando as informações do texto com a construção do caso a partir do IC e com os textos lidos no início da OF. Os CAs também tiveram oportunidade para tirarem as dúvidas sobre a construção do caso, muitas envolvendo a contribuição de cada um, se era obrigatório colaborar, por exemplo, ao que afirmamos que seria importante colaborar, mas não obrigatório se não tinham um conteúdo concreto para tal.

❖ **Etapa 3 da OF I - IA no Brasil**

Essa etapa foi dedicada à explicação e ao preenchimento das fichas de coleta de dados, a Ficha Sumário (FS) e a Ficha Análise (FAS). Assim como na IA de Cabo Verde, a FS e a FAS da IA no Brasil foram preenchidas em grupo ao final de cada OF.

Os mesmos grupos que foram constituídos para a construção do caso, os quais denominamos também de GC1, GG2, GC3 e GC4, preencheram as duas Fichas ao final da OF, que foram base para elaboração da OF II. Ressalvamos que estava previsto para a OF I a construção do caso em colaboração e a desconstrução individual do caso, conforme mostra o PA (Anexo 49). Entretanto, o tempo da apresentação e das elucidações em torno do projeto de investigação e do detalhamento do PFC5Cs consumiu um tempo mais elevado do que o previsto, de modo que a elaboração da OF II, conforme pode ser visto a seguir, teve como base, também, as etapas que não foram consolidadas na OF I. Ainda, como os registros na FS e FAS apontaram dúvidas em torno do PFC5Cs e de como os CPs poderiam realizar uma FCP norteada pelos princípios do referido programa e suas etapas, definiu-se, com a anuência dos CAs, que todos fariam a releitura do texto “A que se propões os 5Cs” (Matos & Pessoa, 2015), a fim de que fosse debatido no decorrer da OF seguinte.

- **Oficina II - IA no Brasil: Construção/Desconstrução Colaborativa dos Casos: Contributos dos 5Cs**

O PA da OF II (Anexo LIV) foi elaborado com base no das etapas que não foram consolidadas na OF I, conforme exposto anteriormente, assim como nos registros da FS e FAS preenchidas pelos CAS, em grupo. Considerando as referidas peculiaridades, a OF II foi organizada com os objetivos apontados no Quadro 52:

Quadro 52 - Objetivos da Oficina II - IA Brasil

Objetivos Gerais	Legitimar o potencial formativo dos casos
	Consolidar os princípios, etapas do PFC5Cs e os conceitos de cada "C"
Objetivos Específicos	Construir casos com base nos Incidentes Críticos;
	Refletir individualmente e coletivamente sobre a construção e desconstrução dos casos.
	Reconstruir formas de olhares individualizados e isolados relativos à prática educativa;
	Identificar as peculiaridades que envolvem a complexidade de um caso

Os objetivos expostos no Quadro 52 mostram que o PA OF II (Anexo 54) envolve o encorajamento para realização da FCP de maneira a conectar os casos concretos do universo escolar aos 5Cs. Para alcançar os referidos objetivos a OF II foi elaborada para ser realizada em 5 etapas. Nessas etapas estão incluídas as que não foram concluídas na OF I. A seguir descreveremos as etapas da OF II, com os seus respectivos conteúdos.

❖ **Etapa 1 da OF II - IA no Brasil**

Dando continuidade a IA no Brasil, a OF II iniciou com um debate em torno da OF anterior. O referido debate teve como base os pontos positivos e negativos apontados na FAS, os quais nos referiremos mais detalhadamente no momento da análise dos dados dessa OF, na parte dois desse capítulo.

❖ **Etapa 2 da OF II - IA no Brasil**

A 2ª etapa da OF II foi dedicada a um debate teórico-prático considerando a releitura do texto “A que se propõe o PFC5Cs” (Matos & Pessoa, 2015), conforme proposto na OF anterior. O texto discutido aborda a proposta do PFC5Cs, conforme discorreremos detalhadamente no Capítulo 4 deste trabalho na apresentação das fases desta IA (p. 172). No decorrer dessa etapa da OF, os CAs fizeram uma discussão minuciosa do texto, tiraram

dúvidas referentes a uma possível ação realizada com base no PFC5Cs, conforme pode ser visto na análise de dados da FS desta OF, na parte dois desse capítulo.

❖ **Etapa 3 da OF II - IA no Brasil**

A etapa 3 da OF II se deteve à construção do caso em Colaboração. Foi distribuída a ficha do 1º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 10) para que cada grupo, com base no IC escrito anteriormente nas escolas visitadas que lhes foi entregue, construíssem os casos coletivamente. Cada caso foi escrito com as informações de outros CAs que também conheciam o contexto em que cada IC foi escrito. Lembramos que cada grupo foi formado com um CP de cada escola visitada e os demais participantes se incluíram no grupo em que poderiam melhor colaborar com informações complementares para a construção do caso.

❖ **Etapa 4 da OF II - Brasil**

A etapa 4 da OF II foi composta de dois momentos: um de construção individual e outro de construção em Colaboração. O primeiro momento foi reservado à Construção individual: cada CA obteve a ficha do 1º guião individual (Anexo 11), para que fosse identificado no caso que construíram em grupo, o problema central do caso, as variáveis envolvidas no problema e indicassem as possíveis soluções para o caso. O segundo momento foi dedicado à Construção em Colaboração: os grupos voltaram a se reunir e cada um recebeu o 2º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 12). Com base no guião individual, o caso foi reconstruído em colaboração de modo a unificar o problema central, assim como reorganizar as variáveis e as possíveis soluções, considerando o que afirma Mizukami (2000), que os casos são instrumentos pedagógicos que, ao serem analisados minuciosamente, favorecem a tomada de decisões em busca da resolução do problema. Também considerando o que afirma Freire (2005), que a reflexão em pares, num movimento dialógico, possibilita que a problematização da realidade seja vista de diversas formas, viabilizando propostas de soluções com consciência da realidade vivida e partilhada, portanto, a busca de soluções direcionadas pela coerência que envolve o problema. Também de acordo com o pressuposto de Morin (2003) de que “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (p. 96). Esse pressuposto indica que os CAs precisam de experiências individuais e coletivas envolvendo um mesmo caso, a fim de entenderem a complexidade e singularidade de cada caso. Para exercitar a Conscientização em uma formação docente, portanto, é necessário estar preparado para promover conhecimento de maneira a “armar cada mente para o combate vital rumo à

lucidez” (Morin, 2003, p. 82). É assim, acredita Morin (2003), que será possível formar “uma consciência capaz de enfrentar complexidades” (p. 77) impregnadas no âmbito da educação. Dessa maneira, nessa etapa, os CAs tiveram a oportunidade de construir coletivamente, com base na construção individual, a partir da desconstrução e reconstrução do caso nas duas perspectivas, individual e em colaboração, de maneira refletida, indo ao encontro do que diz Freire (2005), de que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39).

❖ **Etapa 4 da OF II - IA no Brasil**

A etapa 4 da OF II foi o momento da conclusão da OF, com o preenchimento da FS (Anexo 13) e da FAS (Anexo 14). O momento da escrita das fichas, assim como na Ação de Cabo Verde, conforme mostra a análise dos dados no Capítulo 5 deste trabalho, transformou-se num momento de debate em todos os grupos, conforme anotamos em nosso DB. Ao passarmos por cada grupo, foi possível ouvir questionamentos acerca das etapas da OF e do caso, conforme pode-se verificar mais adiante na apresentação e análise de dados dessa OF, ainda nesse capítulo.

Na OF II também não foi possível concluir o que foi programado no PA (Anexo 54), de maneira que ficou pendente a conclusão da reconstrução do caso, como pode-se ver a seguir.

• **Oficina III - Brasil: Contributos da TFC para operacionalização do caso**

O PA da OF III (Anexo 59) foi elaborado de maneira a fortalecer a relevância dos pressupostos da TFC no que se refere à operacionalização dos casos, conforme os objetivos descritos no Quadro 53.

Quadro 53 - Objetivos da Oficina III - IA Brasil

Objetivo Geral	Reconhecer o potencial da TFC na FCP norteada pelos casos.
	Entender a operacionalização dos casos com base na TFC
Objetivos Específicos	Compreender a relevância de buscar elementos teóricos para realizar o cruzamento das paisagens conceituais propostas pela TFC
	Conhecer a dinâmica da Plataforma Moodle

O Quadro 53 mostra que os objetivos da OF III propõem a ampliação da visão dos CAs sobre a relação entre os pressupostos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) desenvolvida por Spiro e colaboradores (1988, 1990) e o PFC5Cs. Os casos, como

protagonista da estratégia de formação do PFC5Cs em contexto de trabalho, precisam ser Construídos e desconstruídos com Consciência Crítica em busca de soluções Coerentes com cada realidade concreta. A TFC, sendo uma teoria que não estimula apenas a aquisição de conhecimento, mas também tem como um dos principais fundamentos desenvolver a flexibilidade cognitiva, que envolve a capacidade da reestruturação do conhecimento diante de cada nova situação (Spiro e colaboradores, 1988, 1990), acaba por estimular o desenvolvimento dos “Cs”. Na proposta da TFC as discussões dos casos permeiam entre elementos teóricos e elementos da prática e são feitas sempre motivando a Construção de saberes em Colaboração, considerando que a construção do conjunto de conceitos precisa observar as singularidades de cada caso, a fim de que cada particularidade dos casos seja analisada e as soluções apresentadas. O estímulo da TFC ao desenvolvimento dos Cs está posto, portanto, na proposta da reestruturação do conhecimento de acordo com a realidade que se apresenta. Dessa maneira, as etapas da OF III foram elaboradas da seguinte forma:

Etapa 1 da OF III - Brasil

A etapa I dessa OF foi dividido em dois momentos. O primeiro Momento foi dedicado à reflexão em torno da OF II através de uma conversa sobre as ameaças identificadas na FAS. Foi apontado possível ausência de Criticidade dos professores para discutirem as questões em que estão envolvidos. Também foi registrado na FS que o conteúdo proposto na OF II poderia deixar, não só os professores se sentirem expostos, mas, também, a escola como um todo. Os quatro grupos referiram que essa possível ausência de Criticidade dos professores e dos demais componentes da equipe da escola poderia dificultar a realização de uma FC norteada pelo PFC5Cs, conforme poderá ser visto na apresentação e análise dos dados da OF II. Nesse sentido, foi discutida a importância de os CAs compreenderem o que estavam vivenciando no decorrer da formação e se apropriarem do objetivo principal da ação, que é torná-los aptos a serem formadores em contexto do trabalho com base nos PFC5Cs.

O segundo momento foi dedicado à apresentação da plataforma Moodle. Foi proposto a realização de algumas OFs *online*, acessamos a plataforma Moodle e foi explicado com fazer a inscrição na plataforma. Entretanto, assim como na ação de Portugal, os CAs alegaram falta de tempo devido a sobrecarga de trabalho, assim como mencionaram dificuldades na rede da internet em alguns locais, de forma que dificultaria a realização de *Chat* com horário marcado, como na IA de Cabo Verde. Assim, ficou definido que a plataforma Moodle seria utilizada pelos CAs apenas como base de informações, assim como ocorreu em Cabo Verde e

Portugal. Entretanto, diferentemente de Cabo Verde, os CAs não interagiram com a plataforma com regularidade. Poucos deram indicações que já haviam lido os textos lá postados.

Etapa 2 da OF III - IA no Brasil

Na segunda etapa da OF III retomamos os conceitos da TFC e a identificação da correlação entre os casos e a TFC. Os CAs voltaram a ler os textos propostos no PA (Anexo 59) e foi feita uma discussão teórico-prática buscando identificar a correlação entre a TFC e a operacionalização dos casos.

Etapa 3 da OF III - Brasil

Na etapa 3 da OF III, os grupos voltaram a se reorganizar para concluir a tarefa de redefinir o problema central, as variáveis e possíveis soluções de cada caso com base no 1º guião individual de cada participante do grupo, iniciada na OF II. No 3º GCC (Anexo 16), os grupos fizeram a reconstrução dos problemas e variáveis do caso específico de maneira que fosse determinado o problema principal do caso, as variáveis envolvidas no problema e as propostas de soluções para o caso.

Etapa 4 da OF III - Instrumento de coleta de dados

A etapa 4 foi destinada ao preenchimento da FS e FAS. Também nessa OF esse momento foi muito debatido entre os CAs, transformando-se num momento de construção de conhecimento em colaboração, conforme anotamos em nosso DB.

Nessa OF foi possível realizar todas as atividades propostas de modo que a base da OF IV fosse voltada para a operacionalização dos casos, utilizando o Mapa Conceitual fundamentado nos pressupostos da TFC, conforme veremos a seguir.

- **Oficina IV - Ação Brasil: Operacionalização dos casos através do Mapa Conceitual norteado pelos princípios da TFC: Interligando Conceitos**

O PA da OF IV (Anexo 60) foi elaborado de modo que os CAs compreendessem como construir um Mapa Conceitual (MC) utilizando a travessia de paisagens proposta pela TFC, conforme mostra o Quadro 54.

Quadro 54 - Objetivos da Oficina IV - IA Brasil

Objetivos Gerais	Compreender como operacionalizar o Mapa Conceitual de um caso com base nos pressupostos da TFC
Objetivos Específicos	Operacionalizar os casos no Mapa Conceitual com base na TFC
	Reconhecer o potencial da Construção Colaborativo de saberes

A OF IV foi elaborada com foco na operacionalização dos casos através do MC, fundamentado nos pressupostos da TFC, conforme apontam os objetivos no Quadro 54 e mais detalhadamente no PA (Anexo 60). As etapas da OF IV foram organizadas da seguinte forma:

Etapa 1 da OF IV - Brasil

Como em todas as OFs anteriores, a OF IV iniciou com uma reflexão sobre o conteúdo da OF anterior mais registrado nas Fichas Sumário e Análise SWOT. Entretanto, nessa OF, houve uma reflexão mais pontual: foi feita uma reflexão em torno da construção individual e da construção coletiva dos casos. Foi discutido se houve ampliação na percepção de cada um no momento da reconstrução dos problemas em grupo, das variáveis envolvidas nos problemas e na busca de soluções, conforme pode-se ver na apresentação e análise de conteúdo na parte dois desse capítulo. Falou-se sobre as potencialidades da ampliação do olhar de cada um no momento da construção coletiva.

Etapa 2 da OF IV – IA no Brasil

Nessa etapa, conversou-se sobre os conceitos do Mapa Conceitual e como aliar a travessia de paisagens conceituais, os casos e mini-casos propostos pela TFC na operacionalização dos casos realizada em Mapa Conceitual. Foi proposta a leitura de textos sobre a construção do MC, conforme disposto no PA (Anexo 60). Os textos lidos e debatidos na OF III referentes aos Conceitos da TFC também foram utilizados para melhor compreensão da operacionalização dos casos no Mapa norteado pelos pressupostos da TFC.

Etapa 3 da OF IV - IA no Brasil

Na etapa 3 dessa OF, os grupos voltaram a se reunir para iniciarem a Construção do MC. A Construção em Colaboração previa a interconexão dos conceitos da TFC, do MC e a busca de áreas do conhecimento que pudessem ser úteis na busca da resolução dos problemas dos casos. Portanto, foi um momento de aliar a teoria à prática e requisitou dos grupos a revisita constante a todos os textos estudados até aquele momento, em todas as OFs, conforme dispostos nos PAs (Anexos 49, 54 e 60).

Etapa 4 da OF IV - Ação Brasil

Essa etapa, como nas demais OFs, foi dedicada ao preenchimento da FS e FAS, se transformando em mais um momento de reflexão acerca do PFC5Cs e da possibilidade de o CP se tornar efetivamente um formador em contexto, conforme pode-se ver na apresentação e análise de dados dessa OF, ainda nesse capítulo.

Devido à complexidade da Construção do MC, a OF V foi dedicada quase que exclusivamente a essa atividade, conforme pode-se ver a seguir.

- **Oficina V - Ação Brasil: Operacionalização dos casos através do Mapa Conceitual norteado pelos princípios da TFC e do PFC5C**

A OF V foi organizada com os objetos expostos no Quadro 55:

Quadro 55 - Objetivos da Oficina V - IA Brasil

Objetivos Gerais	Sistematização do Mapa Conceitual norteado pela TFC e pelos 5Cs.
Objetivos Específicos	Considerar os 5Cs no decorrer da operacionalização do caso
	Reconhecer o potencial da Construção Colaborativo de saberes com base nos casos

O Quadro 55 mostra que a OF V teve como foco a operacionalização dos casos interconectado aos 5Cs. Para tanto, a OF foi elaborado em três etapas, dispostos no PA (Anexo 61), conforme discorreremos a seguir.

Etapa 1 da OF V - IA no Brasil

A etapa I dessa OF foi dividida em dois momentos. O primeiro momento, assim como as demais OFs, iniciou com uma reflexão sobre as questões levantadas sobre a OF anterior. No decorrer da reflexão, alguns CAs revelaram dúvidas sobre a operacionalização do MC de modo que observamos a necessidade de rever alguns conceitos da TFC, assim como esclarecer a interconexão da construção do MC com os 5Cs. Nesse sentido, reformulamos a etapa I e decidimos mostrar os slides com os conceitos da TFC, com as etapas do PFC5Cs, conforme exposto no PA (Anexo 61). O segundo momento, por necessidade demonstrada por alguns CAs em relação à operacionalização dos casos, que envolviam a construção dos MCs fundamentado no ruzamento de paisagens, foi dedicado à retomada dos conceitos da TFC (Spiro et al., 1988, 1990). Também voltamos às etapas propostas pelo PFC5Cs, expostas na Figura IX do Capítulo 4 desse trabalho (p. 198), assim

como revisamos os conceitos de cada “C”. Após essa revisão teórica, os CAs se reuniram em grupo para retomarem à operacionalização do caso.

Etapa 2 da OF V - IA no Brasil

A etapa 2 da OF 5 também foi dividida em dois momentos: a construção do Mapa Conceitual (MC) e a apresentação dos ICs e dos casos de cada grupo, para todo o grupo. Por ser uma construção complexa e demandar consultas teóricas, foi dispensado um período de tempo mais alargado para a construção do MC, no primeiro momento da OF, conforme pode-se verificar no PA da OF V (Anexo 61). Também as buscas de soluções para os problemas dos casos demandaram tempo para a pesquisa das áreas do conhecimento que poderiam auxiliar na busca das soluções para os problemas. Os grupos se dedicaram a desconstruir cada caso de maneira aprofundada, buscando as áreas do conhecimento que poderiam auxiliar na tomada de soluções, como pode-se verificar no momento da apresentação e análise dos dados dessa OF, mais à frente. Assim, os quatro grupos necessitaram de um tempo mais ampliado dentro do espaço da OF para concluir o MC. Também já havia sido acordado que o segundo momento da etapa somente aconteceria se todos os grupos concluíssem a Construção do MC, e assim foi procedido. Após todos os quatro grupos concluírem o MC, passou-se para o segundo momento dessa etapa, que consistiu na apresentação dos Incidentes Críticos de cada grupo, seguido da apresentação do caso construído em Colaboração. Cada grupo esclareceu como foi construído o caso, qual a relação que cada participante que colaborou tinha com a escola do caso apresentado. Essa apresentação dos ICs e dos casos ocorreu para que todos os CAs compreendessem os MCs de todos os grupos, que seriam apresentados na OF seguinte, conforme discorreremos a seguir.

Etapa III da OF V - IA Brasil

Nessa etapa, os CAs preencheram a FS e a FAS e, como em todas as outras OFs, transformaram o momento em um debate aprofundado em torno do conteúdo da OF, conforme anotado em nosso DB.

Oficina VI - IA Brasil: Apresentação do Mapa Conceitual de cada caso

A OF VI foi a última OF da IA no Brasil. Essa OF, inicialmente, não estava programada para acontecer. Entretanto, os CAs requisitaram mais uma OF por considerarem relevante debater sobre os MCs. Também argumentaram sobre a relevância de discutir um pouco mais sobre os princípios e as etapas do PFC5Cs de modo que todos os CAs

concluísem o curso compreendendo bem a proposta do PFC5Cs. A preocupação dos CPs em trabalhar com os professores numa FC com base nos casos concretos, também foi uma das razões apontadas para que fosse realizada uma discussão mais aprofundada em torno do tema. Na OF IV já havíamos percebido a possível demanda de mais uma OF. Dessa maneira, entramos em contato com a SEME logo após o término da OF IV, que autorizou a realização da sexta OF em tempo hábil, que foi elaborada com os objetivos descritos no Quadro 56.

Quadro 56 - Objetivos da Oficina VI

	Fortalecer o significado do PFC5Cs em uma FCP em contexto de trabalho
Objetivos Gerais	Consolidar a importância da estratégia de casos na formação continuada em contexto escolar com base na TFC
	Reconhecer o potencial da Construção Colaborativa de saberes
	Corroborar a relevância da Formação Continuada de professores em Contexto de trabalho
	Fortalecer a pertinência em formar CPs para realizar FCP em contexto de trabalho norteada pelo PFC5Cs.

O Quadro 54 mostra que os objetivos da OF VI se centraram numa revisão de todos os elementos que compõem o PFC5Cs, conforme solicitado pelos CAs. Entretanto, essa revisão se deu a partir da apresentação dos MCs de cada grupo. Ficou acordado no início da OF que, no decorrer das apresentações, as dúvidas dos CAs podiam ser esclarecidas, tanto pelo grupo que estava apresentando, como por nós, que estávamos à disposição do grupo. Desse modo, a OF VI ocorreu em três etapas, as quais discorreremos a seguir.

Etapa I da OF VI - IA no Brasil

A primeira etapa da OF VI foi totalmente dedicada à apresentação dos MCs de cada caso. Foi deliberado que cada grupo explicaria a estratégia utilizada, as dificuldades para identificar os temas, se houve divergências, como conseguiram entrar em consenso, como fizeram o cruzamento de paisagens conceituais e também tiveram um momento para tirar dúvidas dos demais CAs. As apresentações transcorreram de maneira bem articulada e pormenorizada, uma vez que as cópias dos quatro ICs e de seus respectivos casos reconstruídos foram entregues a todos os grupos, estratégia que facilitou o acompanhamento da apresentação dos MCs de cada grupo, conforme anotado em nosso DB.

Etapa II da OF VI - IA no Brasil

Na segunda etapa da OF VI, atendemos às solicitações feitas previamente pelos CAs e voltamos a discutir sobre os elementos envolvidos no PFC5Cs: o formador, o local de formação, os casos, a TFC e o MC e, finalmente, a interconexão dos “Cs” com esses elementos, conforme explicitado minuciosamente no Capítulo 4 desse trabalho. Reafirmamos no final dessa etapa, a relevância de os CPs terem vivenciado a proposta formativa do PFC5Cs, de maneira a entenderem que a busca da resolução dos problemas e variáveis envolvidas nos problemas identificados nos casos é indissociado dos 5Cs.

Etapa III da OF VI - Brasil

A etapa III da OF VI foi a última da OF VI e também da nossa IA no Brasil. Nessa última OF, não utilizamos a FS e a FAS para coleta de dados. O Instrumento de coleta de dados na última OF, assim como em Cabo Verde, foi o preenchimento do 4º GCC (Anexo 23) que possibilita a avaliação do PFC5Cs e seus 4 elementos constitutivos: o local de formação, a estratégia de formação, o formador e o a relevância de desenvolver os “5Cs” nos professores no decorrer de uma FC. Assim, o último momento da IA no Brasil foi dedicado ao preenchimento do 4º GCC (Anexo 23), cujos dados serão apresentados e analisados a seguir.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO AÇÃO NO BRASIL - ESTUDO DE CASO 3

7.5. Apresentação e Análise dos Dados Investigação Ação no Brasil

Este espaço será dedicado exclusivamente à apresentação e análise dos dados coletados na Investigação Ação do Brasil, realizada em uma cidade da Região Nordeste da Bahia. Assim como nas investigações em Cabo Verde e Portugal, a IA do Brasil foi realizada em busca de obter respostas aos objetivos de nossa pesquisa, expostos no Capítulo 4, subitem 4.2.1., deste trabalho (p. 165). Lembramos que a nossa pesquisa teve como finalidade formar CPs/DTs com base no PFC5Cs, para que se tornassem aptos a formarem professores em contexto de trabalho com base no referido programa, compreendendo a relevância de interconectar os “5Cs” com os casos em uma FCP. Ao final desse capítulo, faremos uma análise detalhada sobre a possibilidade de os CPs da ação realizada no Brasil terem compreendido e aprovado o PFC5Cs.

Também ressaltamos que, semelhante à apresentação e análise de dados da IA de Cabo Verde e Portugal, os dados das OFs realizadas na IA do Brasil, que analisaremos a seguir, são provenientes de uma análise de conteúdo criteriosa e cuidadosa, realizada de maneira gradual, oficina a oficina, com o rigor que requer uma análise de conteúdo conforme apontam Amado (2009) e Bardin (1977). Os dados a serem analisados a seguir foram provenientes dos registros feitos em cada instrumento de coleta de dados utilizados por nós no decorrer dessa investigação, as Fichas Sumários (FSs) e as Fichas de Análises SWOT (FASs). Na OF VI, entretanto, utilizamos como recolha de dados o 4º Guião de Construção Colaborativo (Anexo XXI) que avalia o PFC5Cs e seus 4 elementos constitutivos: o local de formação, a estratégia de formação, o formador e o a relevância do desenvolvimento dos “Cs” dos professores no decorrer da formação com base no PFC5Cs.

A apresentação e a análise dos dados da IA no Brasil serão feitas interpondo a apresentação dos dados adquiridos na FS e FAS no decorrer da ação no Brasil, com os elementos teóricos expostos em nossa revisão de literatura na primeira parte desse trabalho, mais particularmente nos capítulos 2 e 3, assim como o fizemos nas análises dos dados da IA de Cabo Verde e Portugal, nos Capítulos 5 e 6 deste trabalho, respectivamente. Implica recordar que nossa IA foi orientada pelos princípios e pelas fases sugeridos pelo PFC5Cs apresentados no Capítulo 4 desse trabalho (pp. 196-197 e p. 198, respectivamente).

Nosso fator principal de análise em todas as OFs foi a percepção dos CPs em relação às propostas contidas no PA de cada OF (Anexos 49, 54, 59, 60, 61 e 62), alinhadas aos objetivos de cada uma, também apresentados nos referidos anexos. As categorias e subcategorias expostas em cada Matriz de Categorização (Anexos 62 a 73) resultaram da análise dos dados registrados nos instrumentos de coleta de dados da IA no Brasil, FS e FAS, mais precisamente. As Unidades de Registros (URs), portanto, foram compostas dos referidos registros, de onde despontaram os indicadores que definiram as subcategorias e, posteriormente, as categorias, de acordo com o caminho a percorrer proposto por Amado (2009).

Em relação aos dados coletados das Fichas Sumários na IA do Brasil, as categorias que surgiram nas OFs do Brasil se assemelham com as de Cabo Verde e Portugal, porém, com algumas singularidades, conforme pode-se ver no Quadro a 57.

Quadro 57 - Categorias e Subcategorias identificadas nas Fichas Sumários das 5 Oficinas - IA no Brasil

CATEGORIAS	OFICINAS	SUBCATEGORIAS
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	I-II-III-IV-V	Organização Colaboração
	I-III-IV-V	Construção
	II-V	Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de)
	IV-V	Criticidade (com vistas ao desenvolvimento de)
	IV	Conscientização (com vistas ao desenvolvimento de)
	I	Público alvo do PFC5Cs
	II-III-IV-V	Proposta de desenvolvimento de Conscientização
IMPACTO DA OFICINA	II	Flexibilidade do PFC5Cs
	III-V	Ressignificação dos pontos fracos e ameaças norteadas pelos
	IV	Estímulo ao desenvolvimento de Conscientização
	IV	Desafios Teóricos Estímulo à Construção de Conhecimento
	V	Estímulo ao trabalho em Colaboração
IMPACTO DO TRABALHO COLABORATIVO	IV	Estímulo à construção de conhecimento em pares

O Quadro 57 expõe as três categorias e as subcategorias correspondentes a cada categoria, resultantes dos registros dos CAs nas Fichas Sumários (FSs) de cada OF, expostos nas MTCs (Anexos 63, 65, 67, 69 e 71). Pode-se ver também no Quadro 57 que os 5Cs estão presentes no conjunto das subcategorias geradoras das Categorias das OFs, igualmente ocorreu com frequência nas OFs de Cabo Verde, conforme pode-se verificar nas MTCs nos mesmos anexos da IA de Cabo Verde.

No que refere ao conteúdo registrado na FAS pelos CAs da IA do Brasil, as categorias também foram produzidas com base nas quatro componentes que compõem a Análise SWOT, pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças, assim como nos demais contextos da pesquisa. As subcategorias foram definidas pelas URs derivadas da FAS de cada OF, que geraram a categoria “Aspectos Positivos”, interligadas às subcategorias “pontos fortes e oportunidades”, e a categoria “Aspectos Negativos”, interligadas às subcategorias pontos fracos e ameaças, em todas as OFs.

A seguir, com base nos registros feitos em nossas ferramentas de coleta de dados, FS, FAS e 4º Guião de Construção em Colaboração, faremos a apresentação e análise dos dados de todas as OFs da IA do Brasil. Também iremos, eventualmente, nos referirmos aos dados anotados em nosso DB.

7.5.1. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina I - IA do Brasil

A OF I da IA no Brasil foi projetada para esclarecer a proposta de nossa pesquisa e também para pormenorizar a proposta do PFC5Cs, expor os conceitos dos 5Cs e elucidar a relevância da compreensão do desenvolvimento dos 5Cs com base nos pressupostos de Freire (1979, 1993, 1996, 2002, 2005, 2008a) e de Morin (1991, 000, 2003, 2005, 2011), conforme pode-se ver no PA (Anexo 49). Refletimos com os CAs sobre a assertiva de Nóvoa (2009) sobre a importância de os Formadores de Professores (FPs) compreenderem que precisam fazer na prática o que propõem que os professores façam. Assim, a OF inicialmente foi mais expositiva, sendo a segunda parte mais prática, conforme mostra o PA (Anexo 49).


A apresentação e análise dos dados da IA do Brasil serão feitas, simultaneamente, assim como o fizemos com os dados dos outros dois contextos da nossa pesquisa, Cabo Verde e Portugal. Ao final, faremos uma síntese em torno do fator de análise de cada OF, que se resume na análise da proposta de cada OF, tomando como base cada instrumento de recolha dos dados, a Ficha Sumário (FS) e a Ficha Análise SWOT (FAS). Nas apresentações e na

análise dos dados de todas as OFs iniciaremos com os dados da FS, seguida da apresentação e análise da FAS. Eventualmente nos referiremos aos dados anotados em nosso DB. Lembramos que as fichas de recolha de dados foram preenchidas em grupos, os quais denominamos de G1, G2, G3 e G4, que permaneceram os mesmos, em todas as OFs.

❖ **Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário (FS) - OF I - IA do Brasil**

A OF I foi dividida em três etapas, conforme exposto no PA (Anexo 49). Os registros sobre a primeira etapa da OF fizeram parte da constituição da Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, sendo responsável pela geração da subcategoria “Organização”, conforme exposto no MTC da FS (Anexo 63). As URs expostas na referida MTC produziram indicadores como “proposta principal da formação”, “características do PFC5Cs”, “embasamento teórico”, dentre outros indicadores geradores da subcategoria “Organização”, como consta no Quadro 58.

Quadro 58 - Síntese da Matriz Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina I	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Etapa inicial/ Entrega da pasta com intruções do curso
			Características do Programa de Formação Continuada 5cs
			Embasamento teórico da formação
			Proposta principal da formação
			Leitura de textos e discussão
			Etapa intermediária/ Acesso aos Incidentes Críticos
			Formação de subgrupos
			Exemplo da construção de um caso
			Etapa Final/ Preenchimento da Ficha sumário e Análise SWOT
			Construção
Colaboração	Reconstrução Coletiva do IC/Caso Escrita Colaborativa		
Publico alvo do PFC5Cs	Formação de formadores		

Também a etapa intermediária e a etapa final da OF geraram registros na FS que compuseram a subcategoria “Organização”, conforme exposto no Quadro 58. A

subcategoria “Construção” e “Colaboração” igualmente compõem a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”. No que refere à constituição da subcategoria “Construção”, as URs descritas na MTC da FS dessa OF (Anexo 63), os quatro grupos se referiram à autonomia para a construção do grupo o qual iriam pertencer no decorrer da ação, tanto na construção/desconstrução/reconstrução do caso, quanto para o preenchimento da FS e FAS, em todas as OFs. Sobre a Subcategoria “Colaboração”, também os quatro grupos fizeram registros que constituíram a referida subcategoria, conforme URs expostas na MTC (Anexo 63) e referiram-se à proposta da escrita do caso em Colaboração com base nos ICs: O GC3 registrou que “a Colaboração na Construção do caso foi com base em dados concretos”, unindo duas dimensões que compõem o PFC5Cs. Na mesma linha, o GC4 registrou que “foi bastante enfatizado a necessidade de entender como funciona a escrita do caso” e que o grupo precisava entender que os novos elementos sobre o caso complementar o IC, de maneira que tudo que envolvia a ação das alunas deveria ser considerado, inclusive a cultura do povoado, dando indicação que o grupo debateu sobre a construção do caso. Os registros que acabamos de expor demonstram que os objetivos da OF indicados no Quadro 51 desse capítulo foram atingidos. Se não foram totalmente alcançados por todos, os registros da MTC da FS (Anexo 63) mostram que, pelo menos, o GC3 e o GC4 compreenderam a proposta do PFC5Cs.


Com isso, não estamos afirmando que todos os Componentes do GC3 e do GC4 atingiram os objetivos, assim como não podemos afirmar que nenhum Componente do GC1 e do GC2 não alcançaram totalmente os objetivos. As URs expostas na MTC (Anexo 63) e parte de algumas expostas anteriormente nos permitem analisar que, de maneira geral, a proposta da OF I foi compreendida, assim como demonstraram nos registros das URs da FAS (64) que deram origem à categorização “Aspectos positivos” da OF, conforme discorreremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF I - IA do Brasil

Os registros da FAS da OF I foram responsáveis pela origem das Categorias “Aspectos Positivos” e “Aspectos Negativos”, provenientes das Dimensões de Análise da OF I, que foram: a apresentação do PFC5Cs, a compreensão dos casos, a relevância de o CP se tornar formador em contexto, conforme mostra o PA (Anexo 49). As subcategorias que deram

origem às referidas categorias são os quatro elementos que compõem a Análise SWOT: Pontos forte, Pontos fracos, Oportunidades e Ameaças, conforme abordamos anteriormente. Estas subcategorias foram originadas dos registros da FAS de cada grupo, como mostram as URs expostas na MTC da FAS (Anexo 64). No Quadro 59, pode-se ver o resumo da MTC da FAS da OF I, com os respectivos indicadores das subcategorias.

Quadro 59 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina I - IA do Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina I	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Textos de apoio
			Ligação teoria e prática
			Relevância dos 5Cs
			O Local de formação, o formador e a estratégia
			Construção Colaborativa dos casos
			Coerência
	Criticidade		
	Conceito de incidente crítico		
		OPORTUNIDADES	Conscientização/ Desenvolvimento de
	Construção de saberes		
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo	
		Conversas paralelas	
	AMEAÇAS	Ausência de Criticidade	
		Ausência de Conscientização	

É possível ver no Quadro 59 que os 5Cs estão presentes nos indicadores construtores da Categoria “Aspectos Positivos” da OF I. Para além dos 5Cs, vê-se que na subcategoria “Pontos Fortes”, os indicadores se referem ao local da formação, ao formador e à estratégia da formação, que são os elementos constitutivos do PFC5Cs, conforme indicado no Capítulo 4, Figura IX (p. 174), desse trabalho. Nas URs da MTC (Anexo 64), pode-se ver, também, que todos os grupos fizeram registros sobre a relevância de estratégia para desenvolver os 5Cs nos professores.

No Quadro 60 faremos uma síntese das URs que se referem aos 5Cs e que foram responsáveis pela constituição da subcategoria “Pontos Fortes”, assim como as URs que se referem aos elementos que compõem o PFC5Cs

Quadro 60 - Pontos Fortes FAS da OF I - Indicadores Alusivos ao PFC5Cs

Indicadores	Grupos	URs
RELEVÂNCIA DOS Cs	GC2	“Os 5Cs e sua importância para os professores”
	GC3	“A Importância dos 5Cs nos educadores “
	GC4	A importância do desenvolvimento dos 5Cs nos educadores”
O LOCAL DA FORMAÇÃO/ O FORMADOR/A ESTRATÉGIA	GC1	“A formação na escola realizada pelo coordenador pedagógico com estudo de casos”
	GC4	“A oportunidade dos coordenadores pedagógicos serem capacitados para formar os professores de suas escolas, em suas escolas, com assuntos que são seus”
COERÊNCIA	GC1	A atitude Coerente da Formadora”
	GC4	“A identificação da presença dos Cs nos autores que norteiam a formação, Paulo Freire e Edgar Morin”
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS CASOS	GC 2	“A elaboração Coletiva dos casos”
	GC3	“A elaboração do caso Coletivamente”
	GC4	“Escrever o caso com os colegas”
CRITICIDADE	GC4	“Permite aos profissionais questionarem de maneira crítica os problemas da escola”

Fonte: MTC da FAS da OF 1 da IA Brasil (Anexo 64)

Os indicadores expostos no Quadro 60 mostram que os quatro grupos realizaram registros envolvendo 4 dos 5Cs que integram o PFC5Cs, Construção, Criticidade, Coerência e Colaboração. Para além dos indicadores referidos no Quadro 60, a subcategoria Pontos Fortes também foi gerada pelos indicadores envolvendo a ligação entre a teoria e a prática que foi proposta na OF I, conforme mostra o MTC da FAS (Anexo 64). O GC1 fez registro específico sobre a “compreensão do Conceito de um IC” e todos os quatro grupos se referiram ao referencial teórico indicado para leitura e construção de conhecimento:

- ✓ O GC1 registrou como “Ponto Forte” “as sugestões do referencial teórico”;
- ✓ O GC2 registrou sobre “a pertinência dos textos indicados para leitura”;
- ✓ O GC3 indicou “a distribuição de textos para leitura como Ponto forte da OF I;
- ✓ GC4 fez um registro sobre a “possibilidade de capacitar professores na escola com casos da escola e elementos teóricos”, fazendo um cruzamento entre a escola como lócus de formação, a estratégia de casos e a utilização de elementos teóricos

de acordo com a necessidade dos casos, conforme pode-se verificar na MTC da FAS da OF I (Anexo 64).

Ainda na referida MTC é possível verificar URs que impulsionaram a subcategoria “Oportunidade”, que também compõe a Categoria “Aspectos Positivos”, de onde provém o único “C” que não surgiu na subcategoria “Pontos Fortes”: Conscientização. Também na referida subcategoria surge outro “C” como indicador, Construção, conforme exposto no Quadro 60, que também expõe os “Aspectos Negativos” da OF e os indicadores que deram origem à subcategoria “Ameaças”. Tais indicadores apontam dois dos 5Cs que constituem o PFC5Cs: Criticidade e Conscientização. Curiosamente, esses dois Cs surgem de registros sobre situações semelhantes em dois grupos diferentes: o GC3 e o GC4 registraram sobre a possível ausência de Criticidade e de Conscientização das pessoas envolvidas em um caso discutido em uma FCP, não somente dos docentes, mas também dos gestores das escolas. O registro do GC3 remete à “exposição de pessoas envolvidas no caso”, indicando necessidade de compreender melhor sobre a necessidade fundamental de interligar todos os 5Cs ao fazer a reflexão com os profissionais envolvidos no caso no decorrer de uma FCP com base no PFC5Cs. Numa linha de registro semelhante, o GC4 inferiu sobre a possível “não-aceitação por parte dos diretores, da realização do estudo dos incidentes críticos da escola nos momentos de formação”, também indicando a mesma necessidade do GC3. Ambos os registros sobre a dimensão de análise da OF I que compuseram a subcategoria “Ameaças” estão expostos na MTC da FAS (Anexo 64).

Para nós, essa ameaça da não aceitação dos diretores e professores por temor a exposição e críticas, precisa ser sanado uma vez que, com base nos pressupostos de Shulman (2009), as funções da aprendizagem construída fundamentada nos casos dão respostas a duas questões relevantes para a profissionalidade docente: Construção de saberes com base na experiência e a mediação entre teoria e prática. Também Nóvoa (2009) indica que para utilizar os casos em uma estratégia formativa é necessário que todos os envolvidos tenham a consciência de que não se trata de uma exposição do problema, se trata de analisar as questões implicadas no caso para ampliar o olhar sobre os problemas que surgem na escola e faz-se necessário que todos os envolvidos no planejamento da ação tenham essa percepção e compreendam amplamente a proposta.

A Categoria “Aspectos Negativos” também é composta por outra subcategoria, “Pontos Fracos”, que foi gerada por registros de três grupos, o GC1, o GC2 e o GC3.

Conforme pode-se ver na MTC da FAS da OF 1 (Anexo 64), os registros dos três grupos referidos se aludem às conversas paralelas dos CAs no decorrer da OF. Em nosso DB, também fizemos registros relativos às conversas paralelas entre os CAs e a reação negativa de alguns deles em torno dessas conversas. Um dos CAs pediu ao grupo para fazer uma reflexão sobre as frequentes queixas que os docentes fazem aos CPs, sobre as conversas paralelas dos alunos em sala de aula. Com base nesse fato, o CA solicitou que os colegas aproveitassem e fizessem um exercício de autocrítica sobre o assunto, evocando a semelhança no comportamento dos CPs, que são adultos e profissionais em uma FC, e os alunos do ensino básico.

Também outro registro foi gerador da subcategoria “Pontos Fracos”: o GC4 se referiu ao fator tempo como um ponto fraco da OF, conforme pode-se ver na MTC da FAS (Anexo 64). No início da OF II esse assunto foi abordado, no momento do debate da OF sobre os problemas identificados nessa OF, conforme exporemos na apresentação dos dados da OF II.

❖ Síntese da Análise da Oficina I - IA Brasil

A Primeira OF da IA no Brasil teve uma perspectiva mais teórica. Apresentamos aos CAs a proposta do PFC5Cs, os conceitos que envolvem cada “C”, a estratégia de casos e a operacionalização dos casos com base na TFC, conforme pode-se ver no PA (Anexo 49) e nos slides do PowerPoint (Anexo 48). Também foi reiterado no decorrer da OF que a formação tinha como finalidade permitir que os CAs vivenciassem uma formação com base no PFC5Cs, de modo a se apropriarem dos princípios do programa e, posteriormente, realizassem formações com os professores de suas escolas ou do município com base no PFC5Cs. Portanto, a proposta da OF envolvia conhecer, entender e validar o Programa de Formação ao final da ação.

Os CAs participaram ativamente das atividades no decorrer da OF, tiraram dúvidas, questionaram acerca dos casos e debateram sobre os textos lidos, conforme pode-se verificar nas URs da MTC da FS (Anexo 63) e da FAS (Anexo 64). Também pode-se verificar nas referidas MTCs que o maior número de indicadores que originaram a Subcategoria “Organização”, que também deu origem à categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, foram das URs referentes à proposta do PFC5Cs e dos elementos teóricos propostos da OF.

Nesse sentido, compreende-se que os objetivos da OF I, expostos no Quadro 50, foram alcançados.

Entretanto, dois grupos, o GC3 e o GC4, registraram como “Ameaça” da proposta da OF I a possibilidade de os gestores e professores considerarem os casos como “exposição” da escola ou dos profissionais envolvidos. O nosso entendimento é que todos os envolvidos em uma FCP5Cs precisam compreender a função dos casos como objeto de construção de conhecimento, de modo respeitoso e profissional. Cabe se apoiar nos ideais de Freire de que “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (2005, p. 85). É assim, para Freire (2005), que o educador toma Consciência Crítica e Constrói conhecimento Coerente com as questões concretas que envolvem o processo educativo. Nesse sentido, importa desenvolver a Consciência Crítica tanto dos gestores da educação quanto dos professores, em uma FCP5Cs. E cabe ao formador do PFC5Cs estimular esse exercício de reflexão crítica.

Assim, a OF II foi construída tomando como base, também, esses aspectos negativos expostos na FAS da OF I (Anexo 64), os quais geraram registros tanto na FS quanto na FAS da OF II, conforme apresentaremos a seguir.

7.5.2. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina II - IA do Brasil

Os registros feitos como Pontos Fracos da OF I na MTC da FAS (Anexo 64) sobre a possível ausência de Criticidade e Conscienciosidade dos professores ou gestores, para aceitarem uma proposta de FC com base em casos concretos, revelaram a necessidade da retomada da discussão de maneira a aprofundar os conceitos dos casos e dos princípios do PFC5Cs. Assim, no início da OF II, debateu-se sobre a flexibilidade da formação baseada no PFC5Cs e sobre a estratégia de caso como fonte para estimular o desenvolvimento dos 5Cs.


No segundo momento do debate, a discussão centrou-se no papel do formador e no estímulo à reflexão proporcionada pelo PFC5Cs. Na fase intermediária da OF, o trabalho em colaboração foi retomado, que propunha a construção dos casos com os mesmos grupos constituídos na OF I. Em seguida, os grupos foram desfeitos e foi realizada uma tarefa individual. Ao final da OF II, os grupos voltaram a se reunir para responderem à FS e à FAS de onde foram colhidos os dados que iremos apresentar e analisar a seguir. O PA da OF II

(Anexo 54) expõe detalhadamente as etapas da referida OF. A seguir apresentaremos os registros dos dados adquiridos na OF II, expostos na MTC da FS e da FAS (Anexos 65 e 66, respectivamente).

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário (FS) - OF II - IA do Brasil

Duas categorias despontaram dos registros da FS da OF II, conforme mostram as URs expostas na MTC (Anexo 65): a Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, e a Categoria “Impacto da Oficina”. Conforme pode-se ver no Quadro 61, três dos 5Cs que compõem o PFC5Cs estão presentes nas subcategorias que deram origem às referidas categorias: Colaboração, Coerência e Conscientização.

Quadro 61 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina II - IA do Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina II	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Fase inicial/ Retomada da oficina 1
			Papel do formador/ estímulo à reflexão
			Fase intermediária/ Continuação Trabalho colaborativo
			Tarefa Individual/ Desconstrução do Caso
			Fase Final/ Discussão teórico prática
			Preenchimento da Ficha sumário e Análise SWOT
	Impacto da Oficina	Colaboração	Escrita Colaborativa
			Potencial do IC para Construção Colaborativa de um caso
			Respeito à diversidade de pensamento
Impacto da Oficina	Coerência (com vistas ao desenvolvimento de)	Proposta de desenvolvimento de Conscienciosidade	
		Flexibilidade do PFC5Cs	
			Discutir a realidade com Consciência
			Ter Consciência
			Flexibilidade do plano de ação
			Possibilidade de gerir a formação
			Proposta flexível

É possível verificar no Quadro 61 que as dimensões Colaboração e Coerência são duas das três subcategorias que dão sustentação ao surgimento da Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”. No MTC da FS da OF II (Anexo 65) estão descritas nas URs do GC1, GC2 e

GC4, as quais fizeram registros sobre a estratégia da escrita em Colaboração, que deram origem à subcategoria “Colaboração”.

No que diz respeito à Subcategoria “Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de), dois grupos, o GC2 e o GC4, fizeram registros que deram origem à referida subcategoria: o GC2 registrou que “nem sempre houve consenso no que era proposto para incluir no caso. Houve muita discordância, mas todos foram escutados e as decisões tomadas em conjunto, considerando a opinião da maioria”, demonstrando Coerência na tomada de decisão do grupo; o GC4 registrou que “a coordenadora da escola do incidente não converge muito bem com o que a aluna expôs. Mas, ao final, conseguimos concluir sem tirar as informações do incidente” (GC4), expondo que o grupo foi Coerente com as informações dadas pela aluna no IC.

Por sua vez, a Categoria “Impacto da Oficina” surgiu das URs expostas na MTC da FS (Anexo 65) que deram origem a duas subcategorias: “Proposta de desenvolvimento de Conscienciosidade”, que despontou dos registros de dois grupos, o GC2 e o GC3, expostos nas URs da MTC (Anexo 65), e “Flexibilidade do PFC5Cs” que surgiu dos registros dos quatro grupos, referindo-se à possibilidade real de o PFC5Cs adequar as OFs às necessidades do grupo em formação no decorrer da ação, conforme exporemos a seguir:

- ✓ **GC1:** “Observamos que é realmente possível fazer uma formação que não é pré-determinada. Existe possibilidade real de flexibilizar o plano de ação de acordo com a demanda do grupo. Fizemos isso na prática”.
- ✓ **GC2:** “Essa oficina foi adequada de acordo com a necessidade de nosso grupo. Alguns Coordenadores não compreenderam alguns conceitos e foi aberto um espaço nessa Oficina para tirarem dúvidas. O Caso também não foi concluído na Oficina anterior e passou para essa Oficina mostrando que o programa de formação apresentado é realmente maleável”.
- ✓ **GC3:** “Consideramos importante a possibilidade de gerir uma formação continuada sem ficar preso a uma proposta pré-estabelecida.
- ✓ **GC4:** “A ação de hoje foi readaptada às nossas necessidades, certamente, forçando também a readaptação da próxima oficina, se necessário. A proposta parece bastante flexível e inovadora”.


As URs acima foram transcritas da MTC da FS da OF II da IA do Brasil (Anexo 65) e nos permite analisar que os quatro grupos mostram compreensão de que o PFC5Cs é um

programa flexível, que oportuniza o aprofundamento dos casos estudados, fundamentados nos 5Cs. Os CAs indicam que tiveram a compreensão de que uma proposta pré-estabelecida não possibilitaria o aprofundamento dos casos com base nos 5Cs. De fato, de acordo com Mizukami (2000), para compreender um caso de ensino como objeto de estudo em uma FP, requer enxergar os casos de ensino como “conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Os casos, por si sós, são relatos de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é que faz deles casos” (Mizukami, 2000, p. 151). Portanto, construir os casos de modo aprofundado como se refere Mizukami (2000), analisá-los criteriosamente, fundamentado nos 5Cs, exige flexibilização nas ações formativas, flexibilização essa identificada no PFC5Cs pelos CAs, conforme os dados aqui expostos, e de maneira mais ampla na MTC (Anexo 65). Também na FAS da OF II encontramos registros que sugerem os benefícios do PFC5Cs. A “Flexibilização do plano de ação” surgiu como um dos indicadores geradores da Subcategoria “Pontos Fortes”, conforme discorreremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF II - Brasil

Na síntese da MTC da FAS apresentada no Quadro 62, pode-se ver que um dos indicadores que compõem os “Pontos Fortes” dessa OF concilia com um dos indicadores determinantes da Categoria “Impacto da Oficina” surgido na FS, indicado no Quadro 61: “Flexibilização do Plano de Ação”.

Quadro 62 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina II - IA Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina II	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Flexibilização do plano de ação
			Integração teoria prática
			Interação
			Formadora
		OPORTUNIDADES	Saída da zona de Conforto
			Compartilhar experiências
			Benefício para a Formação
			Construção de saberes Coletivamente
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Conversas paralelas/Ausência de Coerência	
		AMEAÇAS	Ausência de Criticidade

As URs responsáveis pelos indicadores apresentados no Quadro 62 estão expostas na MTC da FAS OF II (Anexo 66). Nas URs que compõem a Subcategoria “Oportunidades”, os registros dão ênfase ao trabalho em Colaboração: “possibilidade de trocar experiência” foi registrado pelo GC1, GC3 e GC4; o GC3 ainda fez referência à “Construção Coletiva do caso”. O GC2 referiu à oportunidade de “aprender a integrar, efetivamente, a teoria à prática”, assim como o GC4 que registrou a oportunidade “de observar como a teoria é colocada na prática”. Essas inferências, para nós, apontam a importância dada pelos CAs para o avanço da docência a partir da discussão em pares, fundamentados em elementos teóricos que impulsionam o movimento dialógico.

No que diz respeito à Categoria “Aspectos negativos” da OF II, conforme pode-se verificar no Quadro 62, dos 5Cs que compõem o PFC5Cs, dois surgiram como indicadores das subcategorias que compõem a referida categoria, “Ponto Fracos” e “Ameaças”: Coerência e Criticidade, respectivamente. Na subcategoria “Pontos Fracos”, mais uma vez, três grupos, o GC1, o GC2 e o GC3 fizeram inferências às “conversas paralelas” no decorrer da OF, conforme expostas nas URs da MTC da FAS (Anexo 66). O GC1, entretanto, aprofundou mais na questão e apontou necessidade de desenvolvimento de Coerência nos CPs ao registrar que “alguns colegas continuaram conversando muito entre si, muitas vezes atrapalhando o desenvolvimento da OF. Parece-nos incoerente ver profissionais de educação e Coordenadores Pedagógicos, que deveriam dar exemplo aos professores e alunos, se comportando dessa maneira em uma Formação” (GC1). Esse registro demonstra que alguns CAs compreenderam a ideia de Freire de que é fundamental estabelecer Coerência entre o que se diz, o que se faz e o que se pensa que faz no decorrer de uma ação.

Na mesma MTC (Anexo 66), vê-se mais uma vez que um grupo se refere à possibilidade de o caso utilizado em uma FC vir a ser um elemento de exposição da escola gerando a subcategoria “Ameaça”: o GC2 registrou que “os casos podem expor toda uma escola. Ações errôneas virem à tona podem expor a escola como um todo” (GC2). De fato, esse registro chama bastante atenção, uma vez que sugere que uma ação docente considerada “errônea” não é vista como uma possibilidade de construção de conhecimento pertinente em busca de solucionar o problema de modo Coerente. Em nossa compreensão, sobrepõe a preocupação com a “exposição” que pode gerar “julgamento” e não uma possibilidade de reflexão aprofundada sobre a realidade concreta. O registro mostra que, efetivamente, alguns CAs não compreenderam bem a proposta do PFC5Cs e, particularmente, a relação entre o

desenvolvimento dos 5Cs e a estratégia do caso como estratégia de FC. De acordo com Alarcão (2003), faz-se necessário compreender que a estratégia de casos na FC deve ser vista como uma oportunidade de “desocultar situações complexas e Construir conhecimento ou tomar Consciência do que afinal já se sabia” (Alarcão, 2003, p. 52). Portanto, ao se manter a percepção dos casos como “exposição”, inviabiliza formações com base no PFC5Cs, que tem os casos como base de formação.

❖ Síntese da Análise dos dados da Oficina II - IA Brasil

No decorrer desse subitem, apresentamos alguns dados com base nas MTCs da FS e FAS da OF II (Anexos 65 e 66). Alguns registros dos grupos indicam que o PFC5Cs é um programa flexível, que permite efetivamente refletir sobre a realidade concreta em pares, através dos casos, aliando a teoria à prática. Também, nos dados apresentados percebe-se apreensão de alguns CAs em relação a utilização dos casos advindos da escola como estratégia de FC. De acordo com os dados a apreensão centra-se na possibilidade do caso, expor a escola ou uma ação “errônea” do professor, de modo que prevalece a preocupação do “juízo”, não uma oportunidade de Construção de conhecimento pertinente à realidade concreta. O PFC5Cs foi elaborado considerando uma das vertentes da Teoria da Complexidade proposta por Morin (2011), aponta que o conhecimento deve ser construído de modo que tenha significado no contexto em que é utilizado, sendo esse “um dos princípios maiores do conhecimento pertinente” (Morin, 2011, p. 16). Assim, a apreensão em torno do caso concreto discutido em uma FC, precisa ser revertida a uma oportunidade de construção de conhecimento que deverá ser utilizado no contexto em que ocorreu o fato, proporcionando uma melhoria para situação exposta, não como uma possível “exposição”.

Entretanto, apesar dessa apreensão registrada pelo GC2, exposta na MTC da FAS (Anexo 66), podemos considerar que a proposta da OF II foi vista como positiva pelos CAs, vistos os dados relevantes sobre a proposta da OF, expostos na MTC da FS e da FAS.

Assim, sendo o PFC5Cs um programa de FC que tem os casos como base da formação, torna-se imprescindível que os formadores de ações fundamentadas no PFC5Cs compreendam a dinâmica dos casos e da interconexão dos 5Cs no momento da análise do caso. Somente obtendo essa compreensão, os CAs poderão tornar-se formadores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs. Desse modo, o PA da OF III do Brasil (Anexo 59) foi elaborado de forma que pudéssemos discutir essa ameaça registrada pelo GC2, entrelaçados

aos pressupostos dos 5Cs na perspectiva de Freire (2008a, 2006, 2005, 2002, 2001, 1999, 1996, 1993, 1979), TC de Morin (2011, 2005, 2003, 2000, 1991) aos casos.

Somente obtendo essa compreensão os CAs poderão tornar-se formadores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs. Assim, o PA da OF III do Brasil (Anexo 59) foi elaborado de forma que pudéssemos discutir essa ameaça registrada pelo GC2, entrelaçados aos pressupostos dos 5Cs na perspectiva de Freire (2008^a, 2006, 2005, 2002, 2001, 1999, 1996, 1993, 1979) TC de Morin (2011, 2005, 2003, 2000, 1991) aos casos. A estratégia escolhida deu uma resposta positiva dos CAs do Brasil, conforme pode-se ver na apresentação e análise de dados das OFs III e IV, a seguir.

7.5.3. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina III - IA do Brasil

A OF III foi organizada com base nos “Pontos Fracos” registrados na FAS da OF II, mais especificamente, nas “ameaças” expostas na MTC (Anexo 66), sobre a possível “exposição” dos professores e escolas através dos casos. No decorrer dessa OF realizaram-se debates mais aprofundados sobre a interligação dos casos com os 5Cs e a relevância de os CAs compreenderem a profundidade dessa interligação no momento da análise dos casos. A decisão por essa estratégia de rever e alinhar os conceitos se deu em virtude de um grupo ter mencionado em um registro na FAS da OF II (Anexo 66), que o estudo de um caso pode vir a “expor a escola” (GC2). Esse registro foi considerado por nós como um fator de risco para a compreensão do PFC5Cs. De acordo com Marcos, Giménez, Moreno, Irarreta, González, Lobo e Martim (2011), equipe de pesquisadores da Universidade Autônoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado, que teve como objeto de estudo formar professores da educação infantil e primários com base nos problemas e casos da escola, é fundamental que os sujeitos que participam de uma formação que tem os casos e os problemas da escola como base da formação, compreendam que trabalhar com problemas concretos requer a tomada de Consciência de nossas ideias e crenças e submetê-los à crítica no momento do trabalho em colaboração, de modo a reconstruí-los e diversificá-los.

Assim, a OF III foi elaborada de modo a promover a interconexão entre os elementos teóricos que fundamentam os casos, assim como o aprofundamento dos conceitos dos 5Cs com base em Freire (1979, 1993, 1996, 2002, 2005, 2008a) e Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011) amplamente mencionado por nós no Capítulo 3 desse trabalho, em busca de que os CAs pudessem tomar Consciência, cada vez mais, de que os casos precisam ser vistos


como estratégia de reflexão e de mudança, não como um meio de expor escolas, professores, ou alunos.

Na OF III também houve uma conversa sobre o Moodle. Como em Portugal, alegando excesso de trabalho, os CAs optaram pela utilização da plataforma apenas como base de informações sobre a formação, conforme pode ser visto a seguir, na apresentação e análise de dados da Ficha Sumário da OF III.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário (FS) - OF III - Brasil

Na síntese da MTC da FS da OF III (Anexo 67) exposta no Quadro 63, pode-se ver que surgiram as Categorias “Dinâmica Pedagógica da Oficina” e “Impacto da Oficina”, assim como ocorreu nas OFs I e II.

Quadro 63 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina III - Brasil

<i>Dimensão de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina III	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Fase inicial/Reflexão em grupo
			Fase Intermediária/Moodle Trabalho em grupo
			Fase Final/Ficha Sumário e Análise SWOT
		Construção	Desconstrução reconstrução do caso
	Elaboração coletiva do caso		
	Colaboração	Discussão/Estudo coletivo do caso	
	Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de)	Desenvolvimento da escuta	
	Impacto da Oficina	Ressignificação dos pontos fracos e ameaças norteada pelos Cs	Coerência
			Conscientização
			Ausência de Coerência
Estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade		Criticidade	
		Colaboração	
		Reflexão	
	Ampliar o olhar		
	Descartar o medo		
	Enxergar a realidade		

A Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, conforme mostra a síntese da MTC da FS no Quadro 63, foi composta por quatro Subcategorias: três foram constituídas por três dos 5Cs que integram o PFC5Cs, Construção, Colaboração e Coerência (Com vistas ao

desenvolvimento de). Na subcategoria Construção, os grupos GC1, GC2 e GC3 fizeram registros sobre a retomada da Construção do caso com base na Construção individual, conforme exposto na MTC (Anexo 67). A Subcategoria “Colaboração” foi constituída pelos registros dos quatro grupos, que geraram o indicador Discussão/estudo Coletivo do caso. A outra dimensão envolvida, “Coerência”, cuja Subcategoria foi constituída com dois registros, um do GC1 e outro do GC2, que geraram o indicador “desenvolvimento da escuta”. Todos os registros que constituíram a Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina” foram centrados na tarefa em colaboração, desconstrução/reconstrução do caso.

No que diz respeito à Categoria “Impacto da Oficina”, originada das subcategorias “Ressignificação dos pontos fracos e ameaças norteadas pelos Cs” e “Estímulo ao desenvolvimento de Conscienciosidade”, tivemos registros reflexivos que envolveram 4 dos 5Cs pertencentes ao PFC5Cs: Coerência, Colaboração, Conscienciosidade e Criticidade, conforme pode ser verificado na MTC da FS da OF III (Anexo 67). Especificamente na subcategoria “Ressignificação dos pontos fracos e ameaças norteadas pelos Cs”, o indicador “Ausência de Coerência” mostra a reflexão do GC1 e GC2 sobre a postura dos CAs no decorrer das OFs, temos os seguintes registros:

- ✓ GC1 - “Foi colocado que, quantas vezes nos dirigimos às salas de aula a pedido dos professores para conversar com os alunos sobre o excesso de conversa? Esperamos então, que numa formação de coordenadores essas conversas sejam controladas. Precisamos ser coerentes com o nosso discurso”.
- ✓ GC2 - “Um dos pontos negativos apontados foi a conversa paralela. Foi dito por uma colega que não é possível acreditar que em uma formação de coordenadores seja necessário ficar pedindo silêncio. Não parece coerente isso”

Essas URs foram retiradas da MTC da FS da OF III (Anexo 67). Pode-se ver que ambos os grupos se referiram a um dos pontos fracos da OF II, que foi a conversa paralela entre alguns CAs. Os grupos criticam as conversas e o GC1 fez uma reflexão, comparando os CAs aos alunos das escolas, que são tão criticados pelos professores e CPs por causa das conversas paralelas em sala de aula, justificando a ausência de coerência dos CPs.

Sobre o indicador “Criticidade”, tivemos o registro do GC3 que consideramos relevante, uma vez que trata da importância de desenvolver a capacidade de receber e fazer

críticas, conforme exposto no MTC (Anexo 67). Por sua vez, no mesmo anexo, o registro do GC4 gerou a Subcategoria “Colaboração”, a qual também consideramos de relevância: o grupo se reporta à possibilidade de troca de experiência de maneira geral: “no debate alguns coordenadores foram enfáticos em relação a oportunidade da troca promovida pela formação. A possibilidade de troca de experiência entre os colegas foi muito exaltada” (GC4). Diante da importância desse registro, entendemos que alguns CAs, nesse momento da formação, já haviam compreendido a relevância de construir conhecimento em Colaboração. Portanto, consideramos oportuno mencionar a dimensão “Colaboração” como um dos indicadores da Categoria “Impacto da Oficina”, que foi composta pela Subcategoria “Ressignificação dos Pontos fracos e das ameaças norteada pelos Cs”.

A outra subcategoria que compôs a Categoria “Impacto da Oficina” foi “Estímulo ao desenvolvimento de Conscientização”, teve registros amplos de três grupos conforme exposto na MTC (Anexo 67), os quais exporemos as partes mais significativas a seguir:

- **GC1** - “É muito importante ter Consciência sobre a falta de preparação não só dos professores da atualidade como também dos coordenadores... É importante ter Consciência disso e tentar mudar essa realidade, que não é somente de nosso Município...”
- **GC2** - “... A Coordenadora do Grupo 3 enfatizou que a escola estava sendo exposta. A reflexão foi que precisamos olhar para um problema de maneira mais ampla, para analisarmos o caso de forma que não pareça um julgamento nem para a escola nem para os professores. A formação com caso concreto requer maturidade profissional, requer ver além do pessoal, ter consciência das necessidades reais de mudança, não ter medo de enxergar a realidade...”.
- **GC4** - “... Ficou claro que o mais importante é que não se deve esconder atrás do “faz de conta que está tudo bem”, que é o que muitos fazem em muitas escolas não só daqui do município...”.

Os registros anteriores, transcritos da MTC da FS da OF III (Anexo 67), promoveram indicadores como “reflexão”, “ampliar o olhar”, “descartar o medo”, “enxergar a realidade”, que coadunam com os conceitos de Conscientização apontados no Capítulo 3 desse trabalho. Também vai ao encontro do que diz Morin (2011) em torno da importância em aprender a

encarar as incertezas que surgem no cotidiano da escola. De acordo com o referido autor, “a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa modificar durante a ação em função de imprevistos, informações, mudanças de contexto” (Morin, 2011, p. 79).


Também Freire (1979) aborda sobre a importância de cada indivíduo refletir sobre sua própria atuação encarando a realidade concreta, para, assim, entender se sua percepção muda com base na percepção anterior. Segundo Freire, esse é um caminho para que se possa efetivamente ir tentando mudar a estrutura mental em torno da realidade. Entretanto, afirma que “a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles” (Freire, 1979, p. 50). Diante do exposto, faz sentido “a ideia de desenvolvimento do professor como prático reflexivo e flexível, o que irá ao encontro, assim, de outras dimensões da função docente” (Pessoa, 2011, p. 107).

Também na análise da FAS da OF III, as duas Categorias “Aspectos Positivos” e “Aspectos negativos” foram constituídas dos 5Cs que compõem o PFC5Cs: Construção, Colaboração, Coerência, Criticidade e Conscientização, conforme discorreremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT - OF III - IA Brasil

Os indicadores em negrito na síntese da MTC da FAS da OF III, exposta no Quadro 64, mostram que os 5Cs foram elementos constitutivos de duas categorias da FAS.

Quadro 64 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina III - Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina III	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Construção Colaborativa de saberes
			Reflexão/ Coerência
			Colaboração /ajuda
		OPORTUNIDADES	Aprendizagem Colaborativa
	Construção de saberes		
	Aprender a analisar casos concretos		
		Possibilidade de desenvolvimento Coerência	
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	
	AMEAÇAS	Ausência de Criticidade/Conscientização	

A Categoria “Aspectos Positivos”, exposta no Quadro 64, constituída pelas Subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidades”, através de 3Cs que compõem o PFC5Cs como indicadores: Construção, Coerência e Colaboração. Na MTC da FAS (Anexo 68), pode-se verificar que a Subcategoria “Pontos fortes” foi composta por registros feitos pelos quatro grupos, que abordam a dimensão “Construção”. Os registros feitos pelos grupos, GC3 “Reflexão sobre as conversas paralelas” e pelo GC4, “Reflexão sobre a incoerência das conversas paralelas” envolvem tanto a dimensão Coerência quanto a dimensão Colaboração.

Por sua vez, a Subcategoria “Oportunidades” foi composta pelos registros do GC1 “Desconstrução coletiva do caso, após desconstruir individualmente” e do GC3, “Possibilidade de novas aprendizagens e, o mais importante, dividindo com o grupo”, que também circundam a dimensão Colaboração. O GC3 igualmente foi responsável pelos registros que envolvem a dimensão Construção, ao inferir sobre a “Construção de conhecimento sistematizado” (GC3), e a dimensão “Possibilidade de desenvolvimento de Coerência, ao registrar sobre a necessidade de “Refletir sobre nossa postura em cursos” (GC3).

No que se refere aos “Aspectos negativos” dessa OF, nada foi registrado, conforme pode-se verificar na MTC da FAS da OF III (Anexo 68). Por outro lado, na mesma MTC pode-se ver o registro do GC1 e do GC4 sobre as “Ameaças” que identificaram no decorrer da OF III: o registro do GC1 remete à possível “falta de profissionalismo, levar para o lado pessoal”, e o registro do GC2 ainda demonstra algum temor de que a proposta da OF III, que propôs a discussão da potencialidade dos casos norteados pela TFC, possa “provocar desconforto na relação profissional/pessoal”. Esses registros demonstram que a preocupação de exposição de profissionais e da escola como um todo em relação aos casos resumiu-se ao aspecto individual do professor no momento da FC fundamenta no PFC5Cs, não mais citando a exposição da instituição escolar, mas que ainda requer melhor compreensão dos CAs de como fazer uma abordagem em que os professores compreendam a proposta do PFC5Cs.

❖ Síntese da Análise dos dados da Oficina III - IA Brasil

Apesar de ainda persistirem registros que apontam desconfiança de que trabalhar com casos pode ser uma ameaça a um programa de FCP, podemos considerar, com base nos registros das Categorias “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, “Impacto da Oficina” (Anexo 67) e “Aspectos positivos da Oficina” (Anexo 68), que a proposta da OF III, exposta no PA

(Anexo 59) foi compreendida por parte dos CAs. De modo que, tanto a MTC da FS (Anexo 67), quanto a MTC da FAS (Anexo 68), mostram registros dos quatro grupos, o GC1, o GC2, o GC3 e o GC4, que fazem inferência aos 5Cs. Esses registros compuseram as categorias e as respectivas subcategorias da FS e da FAS, vide os destaques de que a flexibilidade do PFC5Cs estimula a ampliação do olhar dos CAs em torno da realidade concreta. Desse modo, viabiliza o enfrentamento do medo de enxergar esta realidade, ou seja, possibilita a mudança da percepção da realidade que se constitui no desenvolvimento da conscientização, conforme os pressupostos de Freire (1979).

Na OF IV, conforme exposto no PA (Anexo 60), foi debatido sobre a distinção entre construir conhecimento de modo individual, com base no preenchimento do guião individual sobre o caso, e construir conhecimento em colaboração, com base na produção do 3º GCC, conforme apresentaremos a seguir.


7.5.4. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados da Oficina IV - IA do Brasil

O PA da OF IV (Anexo 60) foi elaborado de modo a provocar uma reflexão nos CAs sobre a produção individual da reconstrução do caso e a produção em colaboração, antes do início da construção do Mapa Conceitual (MC), que foi construído em grupo. Essa reflexão, em nosso entendimento, se fez necessário, para que os CAs compreendessem a relevância do trabalho em Colaboração para ampliar o conhecimento em torno do problema e das variáveis envolvidas no caso. Entendemos que essa nossa tomada de decisão foi relevante, uma vez que a reflexão proposta gerou uma nova categoria advinda da FS, a categoria “Impacto do trabalho colaborativo, conforme apresentaremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário (FS) - OF IV - IA Brasil

A síntese da MTC da FS da OF IV, exposta no Quadro 65, mostra que, para além da Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, que surgiu em todas as OFs anteriores, e “Impacto da Oficina”, que apareceu a partir da OF II, a Ficha Sumário da OF IV deu origem a mais uma Categoria: “ Impacto do Trabalho Coletivo”.

Quadro 65 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina IV - IA Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina I	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Mesa redonda Preenchimento da ficha Sumário e Análise SWOT
		Construção	Construir Busca Potencialidade da construção
		Colaboração	Socialização Elaboração coletiva
		Criticidade (Com vistas ao desenvolvimento de)	Desenvolvimento de senso crítico Ampliação da visão Autocrítica
		Conscienciosidade (Com vistas ao desenvolvimento de)	Diversidade de Informações agregadas Compreensão diferenciada
	Impacto do trabalho Coletivo	Estímulo à construção de conhecimento	Incentivo à busca consoante do saber Parceria Hipótese de aprendizagem Escuta ativa Resolução de problema de comunicação interna
	Impacto da Oficina	Interligação dos diversos conceitos	Apoio de diversas áreas do conhecimento Interligação de diversos Conceitos.

Os indicadores expostos no Quadro 65 mostram que as três categorias que surgiram dos registros da FS da OF IV foram geradas envolvendo os Cs e os elementos teóricos discutidos na referida OF. A Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina” foi constituída por cinco subcategorias, das quais, quatro envolvem os 5Cs que compõem o PFC5Cs: Construção, Colaboração, Criticidade e Conscienciosidade. Na MTC da FS da OF IV (Anexo 69), pode-se ver os registros dos quatro grupos que foram geradores dessas subcategorias.

A Categoria “Impacto do trabalho Coletivo” foi composta de registros de três grupos, que exaltam o debate e o trabalho em colaboração: GC1, GC3 e GC4. Os registros do GC1 expõem que o trabalho Coletivo evita que tanto o professor quanto o CP fiquem “estagnados”. O GC3 registrou que trabalhar em colaboração é semelhante a buscar “uma parceria/apoio em busca de garantia de aprendizagem, aumenta o nível e a qualidade da aprendizagem” (GC3). Por sua vez, o GC4 fez um registro mais aprofundado e interliga o estudo dos casos à Construção dos saberes em Colaboração. O grupo fez um registro declarando que “o trabalho coletivo sistematizado desenvolve a escuta ativa e possibilita que o olhar em torno do

problema seja mais sensível e tem potencial para modificar a maneira de resolver/solucionar o problema da falta de qualidade na comunicação entre coordenadores e professores”.

O registro do GC4, para nós, vai ao encontro do que pensam Freire e Morin sobre a necessidade de criação de espaços dialógicos/dialéticos na educação. O sexto saber que Morin (2011) aponta como indispensável para a educação do século XXI é “ensinar a compreensão”, que envolve “o desenvolvimento da compreensão mútua entre as pessoas, entre a diversidade cultural que compõe as diversas nações, da reforma das mentalidades em direção ao ensino para a compreensão do coletivo, do desenvolvimento da consciência da complexidade humana” (2011, p. 87). Assim, justifica-se a afirmação de Morin (2011) de que os saberes que o mesmo aponta como necessários à educação, descritos no Quadro 1 do Capítulo 4 deste trabalho (p. 103), podem ser colocados em prática em qualquer contexto, porque estimulam o diálogo em torno do real. Morin considera que “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade das noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (p. 96). Logo, o diálogo é indispensável para a reforma do pensamento do educador. Por sua vez, a pedagogia dialógica edificada por Freire (1979) propõe o diálogo como recurso fundamental para o avanço do processo educativo, de modo que cada sujeito, seja ensinante ou aprendente, tenha seu lugar de fala baseado no respeito mútuo e nas necessidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem em todos os segmentos da educação. Esse processo dialógico, na visão freiriana, constitui o exercício da **Consciência Crítica** da prática docente, que transita pela abertura de ouvir o outro, de ter acesso às diversas realidades, de abrir espaço para a reflexão em torno de suas próprias crenças e as crenças do outro, sempre de maneira respeitosa e com acuidade.

Baseados nos registros que constituíram a Categoria “Impacto do trabalho Coletivo” e nos argumentos teóricos que constituem o sexto saber necessário à educação edificado por Morin (2011) e a pedagogia dialógica freiriana, pode-se dizer que os CAs da IA do Brasil compreenderam que os casos promovem Construção de saberes em Colaboração e ampliam a qualidade do conhecimento elaborado, se vistos como uma estratégia articuladora de Construção de conhecimento em Colaboração, e não como uma exposição do professor ou da escola. Reconhecemos, portanto, que ambos os autores contribuem expressivamente para o debate entre educadores e influencia na construção de saberes em Colaboração.

A Categoria “Impacto da Oficina”, que adveio da subcategoria “Desafios Teóricos”, teve como principais indicadores o estímulo à construção de saberes em pares. A interligação


dos diversos conceitos foi registrada por esse grupo, conforme pode-se verificar nas URs expostas na MTC da FS (Anexo 69). No mesmo anexo, também se vê que, similarmente, os demais grupos fizeram registros sobre os conceitos que foram evidenciados no decorrer da OF IV. Igualmente, pode-se ver no referido anexo, que o GC3 fez um registro mais específico, e aborda o estímulo para buscar as soluções para os problemas do caso, com o apoio das diversas áreas do conhecimento.

Também na FAS da OF IV, um dos indicadores que constituiu a Categoria “Aspectos Positivos” da Oficina foi a integração entre a teoria e a prática, conforme veremos a seguir.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF IV – Brasil

A proposta da Oficina IV foi analisada pelos CAs de maneira que não houve registros nem de ameaças, nem de pontos fracos da OF, conforme exposto no resumo da MTC da FAS da OF IV, resumida no Quadro 66.

Quadro 66 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina IV - IA Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina IV	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Integração teoria/prática
			Colaboração
		OPORTUNIDADES	Conscientização
			Estratégia formativa
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	
	AMEAÇAS	Não identificado	

Na FAS da OF IV, não identificamos nenhum registro que revele “pontos fracos” ou “ameaças” da OF, conforme mostra o Quadro 66. No que se refere à categoria “Aspectos Positivos”, pode-se ver na MTC da FAS da OF IV (Anexo 70) que os quatro grupos pertencentes à IA do Brasil fizeram registros sobre a proposta da OF IV que envolvem quatro, dos 5Cs que compõem o PFC5Cs, expostos nos indicadores do Quadro 66 em

negrito: Colaboração, Conscienciosidade, Construção e Criticidade. Esses indicadores constituíram as subcategorias “Pontos fortes” e “Oportunidades”, que foram geradoras da Categoria “Aspectos Positivos”. A Subcategoria “Pontos Fortes”, conforme mostra o Quadro 66, foi composta pelos indicadores que referem às dimensões Colaboração e Conscienciosidade, acompanhadas dos indicadores “integração teoria/prática”, “estratégia formativa”. Na MTC da FAS (Anexo 70), veem-se registros de três grupos, GC1, GC3 e GC4, sobre a interconexão entre a teoria e a prática. Dois grupos, o GC1 e o GC2, registraram sobre a reflexão do caso em grupo. O GC3 registrou sobre a possibilidade de realizar debate em torno da realidade concreta e sobre a estratégia formativa em busca de resoluções do problema.

A Subcategoria “Oportunidades” despontou:

- ✓ Dos registros do GC2 sobre a proposta de o PFC5Cs oportunizar a “busca de resolução de problemas reais vivenciados pelas escolas”;
- ✓ Do GC3, que registrou sobre a oportunidade de “aprender a fazer formação continuada de maneira mais flexível”
- ✓ Do GC4, que se referiu à possibilidade de “aprender em trabalhar em grupo, a ouvir, a debater”, conforme exposto no MTC da FAS (Anexo 70).

Também no referido anexo pode-se ver as URs que revelam aproximação da reflexão dos casos com a dimensão Criticidade: o GC1 fala do isolamento dos CPs e na possibilidade de pensar sobre a ação dos mesmos; o GC2 também se refere ao isolamento dos CPs e não se furta de mencionar a razão do isolamento: “não expomos nossos problemas porque temos medo de ser confundido com incompetência” (GC2). Esses registros, expostos na MTC (Anexo 70), nos permite analisar que alguns CAs fizeram um movimento em direção ao desenvolvimento de Criticidade sobre a ação dos mesmos, assim como de Conscientização. Também o GC4 faz um registro que indica possível desenvolvimento de Conscientização. De acordo com esse grupo, a proposta do PFC5Cs possibilita “sair da zona de conforto e enxergar o problema, buscar saídas” (GC4).

Desse modo, considerando os argumentos teóricos de Freire de que problematizar a realidade “trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)” (2005, p. 129); os fundamentos de Morin de que o desenvolvimento mútuo entre as pessoas é fundamental para a reforma do pensamento na

educação; e os registros dos grupos expostos na MTC da FAS (Anexo 70), podemos afirmar que os CAs da IA entenderam, se apropriaram da proposta desta Oficina e avaliaram o PFC5Cs de maneira positiva. Se não todos os CAs, uma vez que, como pesquisa qualitativa, não podemos quantificar, mas os quatro grupos sugerem que compreenderam a interligação entre os 5Cs e os casos.

❖ **Síntese da Análise dos dados da Oficina IV - IA Brasil**

No decorrer da apresentação dos dados da OF IV, recolhidos através da Ficha Sumário e Ficha Análise SWOT, nossos instrumentos de coleta de dados, pudemos perceber que os CAs compreenderam a proposta do PFC5Cs e reconheceram a potencialidade da Construção do conhecimento em Colaboração, conforme foi proposto nos objetivos dessa OF, expostos no PA (Anexo 60). Os registros feitos tanto na FS quanto na FAS, conforme exposto nas URs da MTC (Anexos 69 e 70, respectivamente), nos mostram que os CAs valorizaram a construção de saberes em pares com base na realidade concreta, ou seja, nos casos contendo relatos das escolas os quais pertenciam ou conheciam a realidade.

Assim, se considerarmos o que diz Freire, que trabalhar em Colaboração, numa posição dialógica, é “o melhor caminho de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade” (2005, p. 134) e observarmos os registros feitos pelos grupos em ambas as fichas de recolha de dados FS e FAS (Anexos 69 e 70, respectivamente), também apresentados e analisados no decorrer desse subitem, podemos analisar que os CAs se movimentaram na direção do desenvolvimento de, pelo menos, 4 dos 5Cs, nessa OF: Colaboração, Construção, Conscienciosidade e Criticidade. Há registros que destacam a possibilidade do desenvolvimento da escuta, a opção de debater a realidade concreta, sobre a flexibilização da formação, que, segundo Freire (2005), são elementos que abrem caminho para desconstruir as posições dogmáticas, de modo a aprendermos que há diversas verdades numa discussão dialética. Em nossa compreensão, esse foi o caminho trilhado pelos CAs nessa OF: buscaram Construir saberes em Colaboração, exercitaram a autocrítica e refletiram sobre a importância dos casos em uma FCP. Com isso, podemos dizer que o grupo compreendeu a proposta do PFC5Cs e da estratégia dos casos como base do referido programa.

7.5.5. Apresentação e Análise dos Dados da Oficina V - IA do Brasil


A OF V foi dedicada especialmente à construção do Mapa Conceitual (MC), conforme pode-se verificar no PA (Anexo 61). Inicialmente, como em todas as OFs anteriores, ocorreu uma reflexão sobre a OF IV. Em seguida, discutiu-se sobre a TFC como base para operacionalização dos casos através do MC. Cada grupo elaborou o MC dos casos que construíram e reconstruíram no decorrer das OFs anteriores. Por fim, debateram sobre as possíveis soluções para os problemas, buscando áreas do conhecimento que pudessem auxiliar na solução do problema, conforme também se pode verificar na subcategoria “Organização”, no Quadro 67, em que está exposta a síntese da Ficha Sumário.

Nas figuras XIX, XX, XXI e XXII mais à frente, pode-se ver os quatro MCs construídos por cada grupo.

❖ Apresentação e análise dos dados da Ficha Sumário (FS) - OF V - Brasil

A síntese da FS exposta no Quadro 67 mostra que também na OF V surgiram as Categorias “Dinâmica Pedagógica da OF” e a Categoria Impacto da Oficina”. Nas URs expostas na MTC da FS da OF V (Anexo 71), os 5Cs surgem nos registros dos quatro grupos de modo mais volumoso do que nas demais OFs. Quatro dimensões, Construção, Colaboração, Coerência e Criticidade são geradores da Categoria Dinâmica pedagógica da Oficina”. Na Categoria “Impacto da Oficina”, por sua vez, vê-se que 2Cs surgem como subcategoria, que são as dimensões Conscientização e Colaboração.

Quadro 67 - Resumo Matriz Categorização Ficha Sumário - Oficina V - Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>		
 Proposta da Oficina V	Dinâmica Pedagógica da Oficina	Organização	Fase Inicial/ Reflexão Leitura de texto		
			Fase intermediária/ Discussão teórica Elaboração do Mapa conceitual		
			Fase Final/ Socialização dos casos Preenchimento da ficha Sumário e Análise SWOT		
				Construção	Elaboração do Mapa Conceitual
				Colaboração	Troca
				Coerência (Com vistas ao desenvolvimento de)	Cuidado em ser Coerente
				Criticidade (Com vistas ao desenvolvimento de)	Aprender a receber crítica
			Impacto da oficina	Estímulo ao desenvolvimento de Conscientização	Vislumbre da interação viável entre teoria e prática
				Estímulo ao desenvolvimento ao trabalho Colaborativo	Semelhança dos problemas Valorização da troca de informações Estimulador

Na síntese da MTC da FS exposto no Quadro 67, vê-se que a subcategoria Construção, que compõe a Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, refere-se especificamente à elaboração do MC. Todos os quatro grupos fizeram registros referente à Construção do MC em que citam o caso, os mini-casos e a busca pela solução dos problemas baseados em áreas do conhecimento, conforme pode-se ver na MTC da FS (Anexo 71). Também pode-se verificar no referido anexo, que os registros expõem a seriedade imposta à Construção dos MCs: o GC4 registrou que o MC foi construído de acordo com os pressupostos da TFC, que não foi identificado mini-caso, e que propuseram as soluções viáveis para a resolução do problema apontado no caso, apoiados em área do conhecimento que fortaleceram a busca pela solução do problema. Os demais grupos também enfatizaram sobre a relevância da construção do MC em busca das soluções com base nas áreas do conhecimento, conforme pode ser visto na MTC da FS da OF V (Anexo 71).

Outras subcategorias, “Colaboração”, “Coerência” (com vistas a desenvolvimento de), também compuseram a categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina. Todos os grupos destacaram a importância da Coerência na busca de solução para os problemas dos casos

analisados no momento da escolha da área do conhecimento como parceiras para resolução do problema, assim como sobre a relevância do trabalho em Colaboração na busca da resolução dos problemas, conforme URs expostas no MTC da FS da OF V (Anexo 71).

Finalmente, a Subcategoria “Críticidade (em busca de desenvolvimento de)”, também pertencente à categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina”, que foi gerada pelo registro do GC3, o grupo inferiu sobre a importância da CP da escola ZU1 ter demonstrado que “aprendeu a receber crítica”. De acordo com o GC3 uma CP vinha “reclamando” que o caso da “escola dela” estava expondo a escola. Segundo registros do grupo, nessa OF, parece que “a colega havia entendido que não havia intenção alguma de exposição, que é um estudo sobre problemas reais, que precisam ser solucionados, realmente. Mas, que precisa ser feito com essa seriedade: buscando teorias, sistematizando, para que os professores aprendam a receber crítica e compreendam que não é nada pessoal, não é perseguição, assim como nós, coordenadores” (GC3). Desse modo, o GC3 demonstra a assunção da necessidade de desenvolvimento de Críticidade para compreender uma ação de FC que tem os casos como estratégia da formação.


A outra categoria advinda dos registros da FS da OF V, “Impacto da Oficina”, foi originada das subcategorias “Estímulo ao desenvolvimento de Conscientização” e “Estímulo ao trabalho Colaborativo”. Também os registros que deram origem às referidas subcategorias foram volumosos, conforme as URs expostas na MTC da FS (Anexo 71). O GC1, o GC2 e o GC4 se referiram à complexidade em Construir o MC e a relevância da base teórica que conduziram essa Construção. De modo que os três grupos fizeram registros sobre a possibilidade concreta de aliar a teoria à prática. O GC1 fez um registro sobre a importância da Conscientização de que trabalhar com base em fundamentação teórica “é mais trabalhoso, mas se pensarmos que a função de educar hoje é absurdamente complexa e exige tanto de todos nós, devemos nos conscientizar de que é preciso fazer um esforço e trabalhar com base nos elementos teóricos que podem nos ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem” (GC1).

No que refere aos registros da FAS da OF V, os quatro grupos fizeram registros mais aproximados aos 5Cs, que surgem interligados à Construção do MC, conforme exporemos a seguir.

 **Apresentação e análise dos dados da Ficha Análise SWOT (FAS) - OF V - IA
- Brasil**

A síntese da MTC da FAS da OF V exposta no Quadro 68 expõe os 5Cs como indicadores das subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidades”, os quais deram origem à Categoria “Aspectos Positivos” da OF.

Quadro 68 - Resumo Matriz Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina V - Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 Proposta da Oficina V	ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Conscientização
			Colaboração
			Construção
		OPORTUNIDADES	Construção de saberes
	Possibilidade de desenvolvimento de Criticidade		
	Possibilidade de desenvolvimento de Coerência		
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	
	AMEAÇAS	Não identificado	

As 5 dimensões que compõem o PFC5Cs, Conscientização, Colaboração, Construção, Criticidade e Coerência aparecem como indicadores das subcategorias “Pontos Fortes” e “Oportunidade”, que constituem a categoria “Aspectos Positivos”, conforme exposto no Quadro 68. O GC1, GC2 e GC3 fizeram registros que apontam as dimensões Conscientização e Colaboração, e todos os grupos fizeram inferência que constituíram a Subcategoria Construção: a Construção em grupo do MC foi registrado por todos os grupos como “Ponto Forte da Oficina”.

No que diz respeito à Subcategoria “Oportunidades”, o GC1, GC2 e GC3 se referiram à oportunidade de aprender como interligar a teoria à prática; o GC1 e o GC2 fizeram referência à possibilidade de desenvolvimento de Criticidade no decorrer da OF. O GC4 fez um registro sobre a possibilidade de desenvolvimento de Coerência. Todos os registros estão expostos na UR da MTC da FAS da OF V (Anexo 72).

Nas figuras XIX, XX, XXI e XXII a seguir, pode-se ver os quatro MCs construídos por cada grupo e suas devidas características individualizadas.

Mapa Conceitual da Escola ZR1

O Mapa Conceitual (MC) apresentado na Figura XIX foi elaborado com base nas informações contidas no caso escrito pelo GC1 (Anexo 55). O caso foi construído orientado pelo IC escrito pela coordenadora pedagógica da Escola ZR1 (Anexo 50), conforme indicamos anteriormente. Esse IC, diferentemente dos demais, relata um problema que aconteceu e a resolução desse problema. O GC1 escreveu o caso complementando as informações da CP, como histórico da professora envolvida no IC no que respeita à relação com os alunos, conforme exposto no Anexo 55. Relembramos que o grupo foi composto por um CP da referida escola, um CP da SEME (Secretaria Municipal de Educação) que conhece e atua na região da Escola ZR1, e de CPs que também já haviam atuado na referida escola ou como professor (a), ou como CP, de modo que todos os CAs do GC1 tinham conhecimento sobre a professora referida no IC.

O Mapa Conceitual exposto na XVIII foi elaborado pelo GC1 com base nas informações expostas no caso da Escola ZR1. O IC escrito por uma coordenadora da referida escola, que relatou um incidente que envolveu a própria coordenadora, uma professora e um aluno, foi a base da escrita do caso. Entretanto, esse caso teve uma peculiaridade: a CP relatou no IC o problema e a solução que buscou para a resolução do problema, de modo que o caso foi escrito incluindo mais informações sobre as características da professora envolvida no caso e na percepção dos CAs sobre o Incidente, conforme exposto no Anexo 55.

Consideramos pertinente o uso do IC na IA, tanto para que pudéssemos observar qual seria o efeito de um IC escrito nessa modalidade, ou seja, com a resolução dos problemas já exposta no IC, se seria possível o debate sobre o caso envolvendo os 5Cs, e a construção do caso, com base em uma situação com a resolução posta. Também para que os CAs tivessem oportunidade de conhecer uma situação que está presente no cotidiano das escolas do município, indisciplina na sala de aula, com uma resolução positiva. Lembramos que a indisciplina na sala de aula foi um dos fatores mais citados pelos professores e CPs nas escolas as quais visitamos, conforme exposto no subitem 7.3. A utilização do IC na ação formativa permitiu que, na medida em que o caso foi sendo construído, foi-se desconstruindo a ideia sobre a indisciplina na sala de aula, a começar pelo título que o GC1 deu ao caso, conforme exposto no MC, na Figura XVIII.

Por iniciativas dos CAs, o GC1 fez a desconstrução do caso identificando quais áreas do conhecimento estavam presentes na tomada de decisão da CP incluído no caso. Assim, observamos que nossa decisão em escolher o IC da CP na formação foi positiva e estimulou a construção de conhecimento em colaboração. Ao buscarem identificar as áreas de conhecimento ligadas à decisão do CP referido no caso, os CAs tiveram a oportunidade de validar os elementos teóricos como apoio concreto no momento de resolver um problema em suas escolas. Também observamos um movimento em direção à autocrítica dos CAs, conforme discorreremos na apresentação e análise do conteúdo na FS e na FAS da OF V.

Mapa Conceitual da Escola ZR2

O caso (Anexo 56) que fundamentou a construção do MTC exposto na Figura XIX foi elaborado pelo GC2 com base no IC escrito por um professor da Escola da ZR2 (Anexo 51).

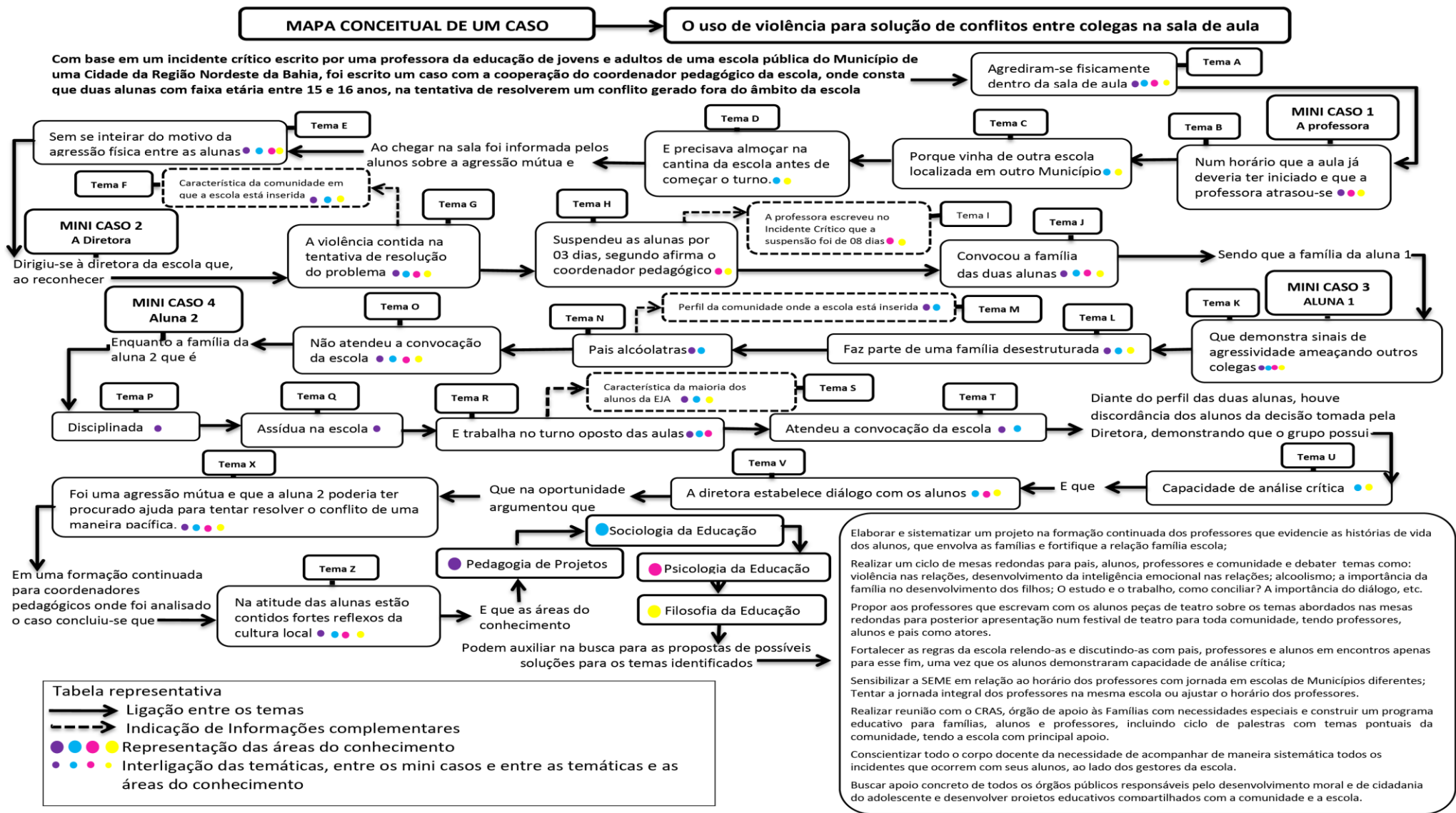


Figura XIX - Mapa Conceitual Escola ZR2

O Mapa Conceitual apresentado na Figura XIX foi elaborado pelo GC2, com base no caso que abordou a violência física entre duas colegas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), no interior da sala de aula, exposto no anexo 57. O grupo foi composto por um CP da Escola ZU1, um CP da SEME que conhece e atua na região da Escola ZR2, e de CPs que também já haviam atuado na referida escola como professor(a), ou como CP. O Caso teve como base de construção um IC (Anexo 52) escrito por um professor da escola, conforme detalhado neste capítulo, subitem 7.4. (p. 337). em que abordou a violência física entre duas colegas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), no interior da sala de aula.

Mapa Conceitual da Escola ZU1

O Mapa Conceitual da Escola ZU1 apresentado na Figura XIX foi elaborado pelo GC3, grupo composto por um CP da referida escola, um CP da SEME que conhece e atua na região da Escola ZR2, e de CPs que também já haviam atuado na referida escola como professor(a), ou como CP. Essa proposta, igualmente ao IC escrito pela CP da escola ZR1 com a solução para o problema exposto, teve como finalidade observar as diferentes possibilidades para a escrita de um IC sem, contudo, sair das normas observadas por Estrela e Estrela (1994), expostas no capítulo deste trabalho (p. 62).

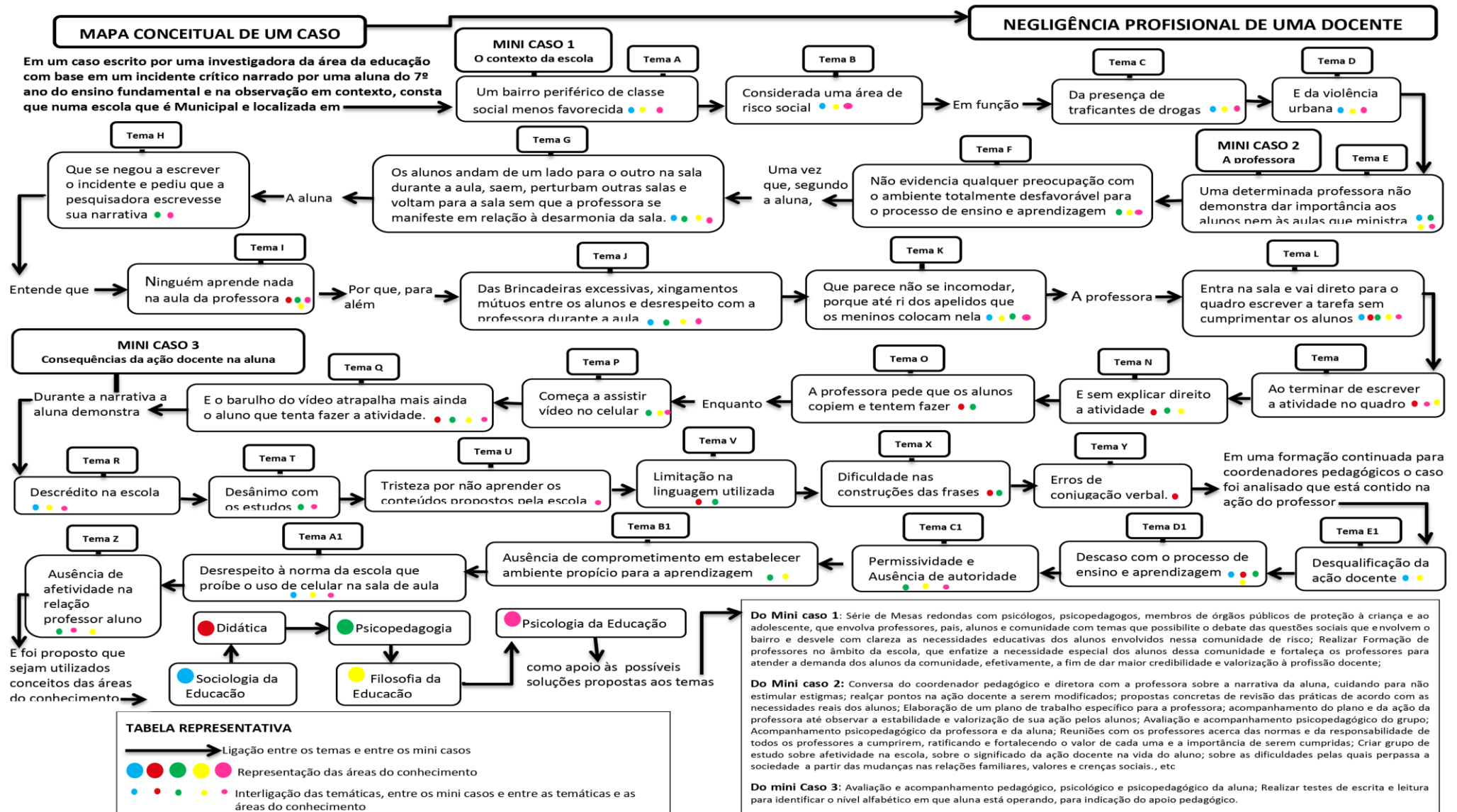


Figura XX - Mapa Conceitual Escola ZU1

O Mapa da Escola ZU1 exposto na Figura XX foi construído com base no caso (Anexo 57) escrito pelo GC3, tendo como referência o IC “ditado” por uma aluna (Anexo 52), o qual escrevemos a seu pedido, conforme exposto no subitem 7.4 desse capítulo. Essa proposta, igualmente ao IC escrito pela CP da escola ZR1 com a solução para o problema exposto, teve como finalidade observar as diferentes possibilidades para a escrita de um IC sem, contudo, sair das normas observadas por Estrela e Estrela (1994), expostas no capítulo desse trabalho (p. 62) Podemos afirmar diante dos dados expostos no subitem 7.5. deste capítulo que a experiência foi positiva. Esse caso gerou debate em torno da suposta “exposição” da escola apontada pela CP da mesma, conforme mostram os registros na MTC da Ficha Sumário da OF V (Anexo 71). Ao término da ação, a referida CP ainda demonstrou certa insatisfação com o conteúdo do IC, conforme anotamos em nosso DB. Entretanto, outros CAs conheciam a professora envolvida no debate do caso e apontaram algumas soluções que sugerem que a professora precisava modificar sua ação, uma vez que a postura da mesma na sala de aula era semelhante ao que a aluna havia feito referência no IC (Anexo 52). Assim, apoiados em algumas áreas do conhecimento como Psicopedagogia, Psicologia da Educação, Didática¹⁰⁴, dentre outras, conforme mostra o MC, na Figura XX, o grupo elaborou as sugestões de resolução para o problema, também expostas na Figura XX.

Mapa Conceitual da Escola ZU2

O MC da Escola ZU2 exposto na Figura XXII foi elaborado pelo GC4, composto de CAs que já haviam passado por essa escola, alguns como alunos, outros como professores, e outros como CP, conforme anotamos em nosso DB. Também teve apoio de CAs componentes de outros grupos que conheciam o contexto da escola e já haviam concluído a tarefa do MC dos grupos a que pertenciam. A gênese do caso da maior escola do município foi construído com base no IC escrito por nós, no decorrer da análise de contexto da referida escola. Com base na observação nas aulas do 7º Ano B, destacado por alguns professores e CPs como um grupo com quantidade relevante de alunos com histórico de desrespeito ao professor, aos colegas e ao ambiente de sala de aula, e até alguns alunos se portando com atitudes violentas, conforme discutiremos no subitem 7.3 desse capítulo. Desse modo, optamos por fazer uma observação na referida turma, em duas aulas de professores

¹⁰⁴ Os textos que os CAs tomaram como base para fundamentar a busca de soluções para o problema exposto no caso foram adotados pelos componentes do grupo, que se organizou internamente e cada um levou um texto que considerou importante para fundamentar a proposta de soluções para o problema.

diferentes, e colocar o IC escrito por uma pessoa com um olhar neutro do grupo observado para ser transformado em caso na IA, de modo a estimular os CAs a debaterem sobre a demanda de buscar soluções para uma situação com elevado padrão de complexidade. Igualmente, observar se um IC escrito por um observador externo à escola é viável em formações fundamentadas no PFC5Cs. O MC exposto na Figura XXI mostra que o caso escrito com base no referido IC gerou elementos semelhantes aos demais, expostos anteriormente.

MAPA CONCEITUAL DE UM CASO

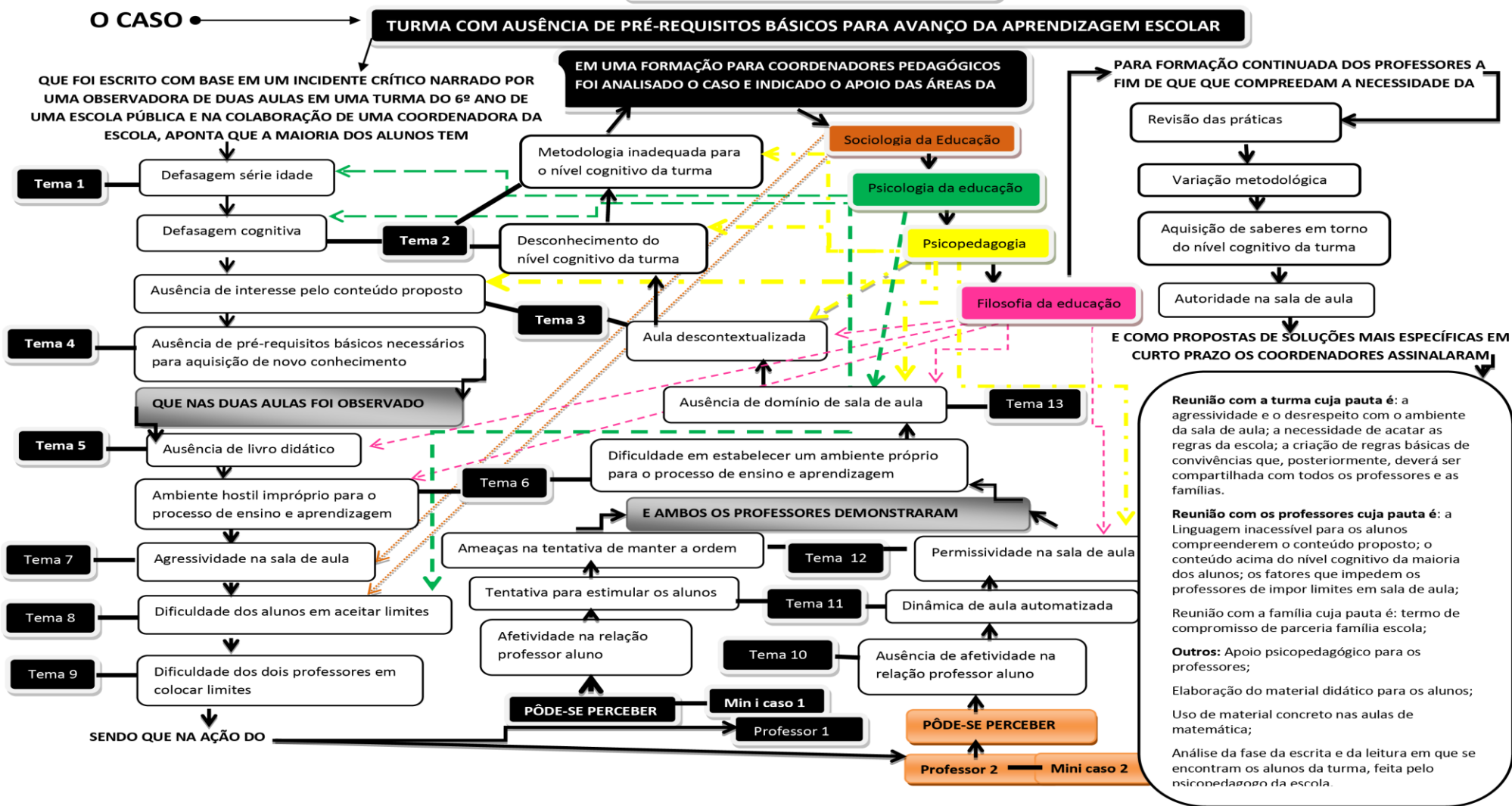


Figura XXI - Mapa Conceitual Escola ZU2

O MC da Escola ZU2 exposto na Figura XX, foi construído peloa GC4 e, ao final, teve auxílio de todos os CAs, uma vez que todos conheciam as particularidades da escola, seja como ex-professor ou como ex-CP do referido contexto. Assim como os demais, o Mapa Conceitual da ZU2 foi realizado com base nos pressupostos da TFC (Spiro et al., 1988, 1990). Os dados apontam que a experiência foi positiva, uma vez que gerou debate e estimulou a busca de soluções propícias a cada situação abordada nos casos.

❖ **Síntese da Análise dos dados da Oficina V - IA Brasil**

Diante dos registros feitos pelos CAs tanto na FS quanto na FAS da OF V, expostos nas MTCs (Anexos 71 e 72, respectivamente), analisamos que os componentes da IA no Brasil compreenderam a proposta do PFC5Cs e deram uma resposta positiva ao PFC5Cs. Os registros na FS e FAS se concentraram na sistematização do caso através do MC e dos elementos teóricos como base da construção; na valorização do trabalho em Colaboração; na possibilidade de desenvolvimento dos 5Cs no decorrer das OFs. Também a possibilidade de vivenciar uma ação em que é possível interligar a teoria à prática foi bastante evidenciado nos registros dos CAs.

Outro ponto possível de ser observado como positivo na OF V, foi o resultado da escrita de ICs sob diferentes perspectivas. Todos os ICs foram transformados em casos e deram origem a MC baseada nos princípios do PFC5Cs de modo igualitário, conforme mostram os anexos 55 a 58 e as figuras de XIX a XXII. E de acordo com os dados, todos os casos proporcionaram debates fundamentados nos 5Cs, indicando que os ICs podem ser escritos sob diversas vertentes, como foi feito na IA do Brasil, desde que dentro das características apontadas por Estrela e Estrela (1994). Também pudemos observar que desconstruir os casos através dos Mapas Conceituais, fundamentados na travessia de paisagens, proposto pela TFC (Spiro et al., 1988, 1990), que é uma experiência original do nosso estudo, possibilita selecionar e organizar informações “bem como a sua indexação a perspectivas conceituais de análise, comentadas por referência ao contexto em que se inserem” (Pedro & Moreira, 2002, p. 4), assim como na avaliação do protótipo hipertexto de Flexibilidade Cognitiva DIDAKTOS realizado pelos autores. Os dados a OF mostram que todos os grupos selecionaram organizaram as perspectivas conceituais de análise e conseguiram realizar cruzamento de conceitos em vias de resolução dos problemas identificados nos casos. Portanto consideramos positiva o nosso experimento.

Podemos dizer, afinal, que os CAs compreenderam e se apropriaram da proposta da OF V. Também a inexistência de ameaças ou pontos fracos da OF fortalece a ideia de compreensão da proposta dessa OF.

Os dados da OF VI igualmente nos levam a compreender que os CAs da IA Brasil se apropriaram e consideraram positiva a proposta do PFC5Cs e entenderam a estratégia dos casos como uma ferramenta que pode possibilitar o desenvolvimento dos Cs, conforme discorreremos a seguir.


7.5.6. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados da Oficina VI - IA do Brasil

A OF VI foi a última OF da IA do Brasil e foi dividida em dois momentos, conforme mostra o PA (Anexo 72): a apresentação dos MCs e o preenchimento do 4º GCC. No primeiro momento, todos os casos foram relidos e, concomitantemente, os grupos foram apresentando os MCs. Após a apresentação dos quatro MCs, houve uma reflexão sobre a proposta do PFC5Cs, a estratégia dos casos, a construção dos MCs e a relevância de os CPs terem vivenciado uma proposta formativa para realizarem FC em contexto de trabalho.

A segunda parte da OF VI foi dedicada exclusivamente ao preenchimento do instrumento de Coleta de dados dessa OF, o 4º Guião de Construção em Colaboração (Anexo 23), cuja síntese está exposta no Quadro 69. Na primeira parte do 4º GCC, agregamos a primeira parte da FS (Anexo 13), que se refere a uma breve apresentação do conteúdo da OF. Os registros dessa primeira parte do GCC geraram a Categoria “Dinâmica Pedagógica da Oficina” advinda da Subcategoria “Organização”, conforme mostra a síntese do Quadro 69. As demais categorias expostas no referido quadro foram originadas do 4º GCC, conforme pode-se ver no Anexo 23, dedicada, exclusivamente, aos elementos que compõem o PFC5Cs: os Cs, a estratégia dos casos como base da formação, a escola como lócus de formação e os CPs como formadores em contexto de trabalho.

Quadro 69 - Resumo Matriz Categorização 4º Guião de Construção em Colaboração - Oficina

VI - IA Brasil

<i>Dimensões de Análise</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>
 <p>Elementos que envolvem o Programa de Formação Continuada com base nos 5Cs (PFC5Cs)</p>	Dinâmica Pedagógica da oficina	Organização	Apresentação do Mapa Conceitual
			Preenchimento do guião colaborativo sobre o PFC5Cs
	A importância do desenvolvimento dos 5cs nos professores	Hipótese de ampliar a visão sobre a ação docente	Ampliação da percepção
			Envolvimento com o todo
		Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes Isolamento	Contato com a realidade
			Isolamento
	A utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5cs	A complexidade docente revelada nos casos	Incentivo ao trabalho colaborativo
			Revelação das partes
	A significação da formação em contexto de trabalho norteada pelo 5cs	Tomada de decisões com base na realidade	Inter-relação escola/família/comunidade
			Ampliação da visão acerca da escola
A pertinência do CP/DT como formador em contexto norteado pelo PFC5Cs	Amplitude na orientação	Realidade	
		Decisões Conscientes	
	Potencialidade na intercomunicação	Melhoria na Orientação	
		Parceria	
		Favorecimento na intercomunicação	

Os registros dos quatro grupos no 4º GCC deram origem às subcategorias expostas no Quadro 67, as quais apresentaremos a seguir.

As duas subcategorias “Hipótese de ampliar a visão sobre a ação docente” e “Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes” deram origem à Categoria “A importância do desenvolvimento dos 5Cs nos professores”, e foram originadas dos registros dos 4 grupos, como pode-se ver no MTC (Anexo 73).

Nos registros geradores da subcategoria “Hipótese de ampliar a visão sobre a ação docente”, vê-se que os grupos vislumbram a possibilidade de os 5Cs despertarem os professores para a realidade do todo da escola, a observarem os problemas em sua totalidade e, não só, os problemas individualizados por cada professor, conforme exposto a seguir:

- GC1 - “Desenvolvendo os 5Cs é possível melhorar, pode fazer o professor começar a se envolver com o todo da escola, não somente com suas aulas” (GC1).
- GC2 - “Ter Consciência dos problemas da escola, buscar soluções viáveis em grupo, pode fazer sentir que todos juntos podem fazer as coisas andarem. Portanto, o desenvolvimento dos Cs pode fazer a diferença na ação docente. Desenvolve a Consciência de si e dos outros, de tudo que os cerca”.
- GC3 - “A formação com base no desenvolvimento dos Cs pode permitir que os professores percebam que não têm problemas sozinhos e que podem buscar ajuda entre eles sem parecer incompetentes, vendo os problemas com maior clareza”.
- GC4 - “O desenvolvimento dos 5Cs nos professores faz com que eles enxerguem os problemas de forma mais ampla e ser colocadas em prática e resolver ou melhorar o problema”.

No que refere à Subcategoria “Possibilidade de minimizar o isolamento entre os docentes”, os registros geradores dessa subcategoria foram feitas por três dos quatro Grupos: GC1, GC2 e GC3. Os registros referem-se ao isolamento do professor e a possibilidade de sair desse isolamento ao desenvolver os 5Cs e se inserir nos problemas que envolvem a escola, conforme exposto no MTC do 4º GCC (Anexo 73). No mesmo Anexo, pode-se ver, também, registros que se referem à possibilidade da ressignificação da insatisfação demonstrada pelos professores em relação à docência, através do desenvolvimento dos 5Cs e do incentivo ao trabalho em Colaboração.

Os registros que constituíram a Subcategoria “A complexidade docente revelada nos casos” geradora da Categoria “A utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5Cs” referem-se à possibilidade de os professores perceberem com maior clareza a complexidade que está inserida no âmbito da escola. O GC4 registrou que a escola atualmente requer ir além de “trabalhar com o conteúdo programático” (GC4), conforme pode ser visualizado na MTC do 4º GCC (Anexo 73). O GC1 enfatizou em seu registro que os problemas “às vezes são vistos como coisas normais da escola e ao desconstruir o caso percebemos que não podem ser consideradas normais, não podem continuar acontecendo. Vimos isso em alguns casos discutidos aqui” (GC1). Também o GC3 aponta que “trabalhar com caso força a enxergar a realidade que muitas vezes sabemos o que acontece, mas ninguém fala”.

Em referência à Categoria “a significação da formação em contexto de trabalho norteada pelo 5Cs” gerada pela Subcategoria “Tomada de decisões com base na realidade”, todos os grupos fizeram registros que geraram a referida categoria e subcategoria. Entretanto, três dos quatro grupos fizeram registros mais diretos, que envolvem a ligação entre a teoria e a prática e o incentivo da análise do problema concreto, a saber:

GC1 - “Capacita o professor para preparar a aula de acordo com a realidade da turma”.

GC3 - “Todos nós vamos discutir os problemas que são nossos. Podemos trazer a teoria para a nossa realidade. Podemos até buscar apoio em exemplos de outras escolas, que as revistas de educação mostram como resolveram seus problemas, mas somente tomaremos como base para resolver o nosso, lá dentro de nossa escola, com pessoas que vivenciam as questões de lá”.

GC4 - “Incentiva a análise do problema real na própria escola, com as pessoas são todas envolvidas no contexto, que sabem a realidade da escola e dos alunos. A elaboração coletiva das soluções para os problemas reais pode ser uma boa possibilidade para resolver os problemas que surgem nas salas e na escola como um todo, até com as famílias”.

Com base nos registros que foram geradores da Categoria “A complexidade docente revelada nos casos”, entende-se que os CAs compreenderam que os casos como estratégia de formação são importantes para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Mizukami (2000), a compreensão de um caso perpassa pelo discernimento da pluralidade de variáveis no âmbito da análise dos casos e da capacidade para buscar as soluções viáveis para cada caso. Os registros dos grupos, para nós, foram claros sobre o entendimento dos CAs sobre a potencialidade de os casos ampliarem o olhar sobre as variáveis complexas envolvidas em um problema da escola.

Por sua vez, os registros que impulsionaram a Subcategoria “Tomada de decisões com base na realidade”, geradora da Categoria “A significação da formação em contexto de trabalho norteada pelo 5cs”, outro viés inserido no PFC5Cs, apontam a oportunidade de tomada de consciência em torno da realidade. O GC1 registrou que a formação em contexto de trabalho “capacita o professor para preparar a aula de acordo com a realidade da turma”; o GC2 fez um registro valorizando o trabalho em Colaboração, a possibilidade de aliar a

teoria à prática e a possibilidade de discutir e tomar decisões baseado em problemas reais da escola “ao lado dos profissionais que compõem o quadro da escola”. O GC4 também se referiu ao incentivo em analisar os problemas ao lado de pessoas que conhecem o contexto da escola, “que sabem a realidade da escola e dos alunos. A elaboração coletiva das soluções para os problemas reais pode ser uma boa possibilidade para resolver os problemas que surgem nas salas e na escola como um todo, até com as famílias” (GC4).

Finalizando a apresentação dos dados da IA do Brasil e, particularmente, da OF VI, que se refere aos elementos envolvidos no PFC5Cs, apresentamos os registros geradores da Categoria “A pertinência do CP como formador em contexto norteado pelo PFC5Cs”. A referida categoria surgiu de duas Subcategorias: “Amplitude na orientação dos docentes” proveniente dos registros do GC1, que se reporta ao “acompanhamento diferenciado ao professor”; do GC2 que entende a formação realizada pelo CP como uma possibilidade de “preparar melhor o professor para lidar com os acontecimentos no dia-a-dia em sala de aula” (GC2); e do GC3 que percebe a FCP realizada pelo CP como uma oportunidade de “promover maior orientação e acompanhamento à prática pedagógica dos professores” (GC3).

A outra Subcategoria, “Potencialidade na intercomunicação”, foi gerada por registros dos quatro grupos: o GC1 registrou que a FCP realizada pelo CP, promove o “incentivo à parceria coordenador/professores/alunos”; O GC2 entende que “permite que a comunicação do Coordenador/professor seja mais clara, não pareça uma relação entre chefe e subordinados” (GC2); o GC3 fez um registro que relembra a função primordial do CP no Brasil e enfatizou que uma formação realizada pelo CP no contexto de trabalho possibilita “que o coordenador pedagógico consiga exercer sua função de formar professores que na maioria das escolas brasileiras não ocorre, apesar de ser sua função primordial” (GC3). Finalizando, o GC4 registrou que uma formação realizada pelo CP “minimiza a ausência de comunicação tão presente hoje entre coordenadores e professores”.

Ressalvamos que, conforme registrou o GC3, no Brasil, a função primordial do CP é colaborar com o processo formativo dos professores. Entretanto, é um desafio que urge ser colocado em prática, efetivamente, uma vez que, devido à diversidade de atribuições facultadas ao CP, a função de formar professores em contexto de trabalho não vem sendo cumprida na maioria das escolas brasileiras. Entretanto, percebe-se um movimento crescente em torno da necessidade de o CP tornar-se efetivamente um formador em contexto de

trabalho, considerando a realidade de cada contexto (Geglio, 2016; Fiuza, 2015; Monteiro, 2012; Fusari 2009, 2012; Placo & Almeida, 2011). Nos registros dos quatro grupos em torno dessa demanda, é possível afirmar que os CAs compreendem a potencialidade do CP como formador e demonstram a necessidade de que essa função seja, efetivamente, colocada em prática em cada escola.

❖ Considerações Finais da Investigação Ação no Brasil

A IA do Brasil teve participação relevante dos CAs, todos Coordenadores Pedagógicos, que demonstraram respeito com os profissionais e as escolas envolvidos nos casos que foram escritos com base nos ICs, obtidos em quatro escolas. Nessa ação, experienciamos escritas de IC em modalidades de argumentos e propostas diferenciadas, vide o IC escrito por nós a pedido de uma aluna, outro escrito por nós por decisão de fórum da pesquisa, e outro IC já expondo uma solução para o problema apresentado, conforme exposto no subitem 7.3. desse capítulo. Também como se pode ver na sequência da apresentação dos dados das OFs, que os grupos responderam bem a essa proposta, de modo que escreveram os casos baseados em cada IC, buscaram soluções viáveis fundamentadas teoricamente e construíram o MC, demonstrando que é possível realizar formação com os ICs escritos de diversas maneiras, desde que fundamentados nas características apontadas por Estrela e Estrela (1994): que não tenha interpretação pessoal, que contenha um fato com as consequências desse fato.

No que se refere à compreensão da relevância do desenvolvimento dos 5Cs em uma FC tendo os casos como estratégia de formação, os registros feitos pelos CAs na FS e FAS expostos nas MTCs (Anexos de 63 a 73) evidenciaram a relevância de construir e desconstruir os casos fundamentados nos 5Cs. A Construção das tarefas realizadas em Colaboração no decorrer da ação foi sempre enfatizada como ponto positivo do PFC5Cs e interligada às demais dimensões, Coerência, Conscientização e Criticidade, vide os indicadores e as subcategorias expostos nos Quadros de 58 a 69.

Assim, entendemos que os CAs da IA Brasil compreenderam o pensamento de Freire sobre a relevância da Construção do conhecimento com base no movimento dialógico. De acordo com o autor referido, “pensar certo requer um ciclo gnosiológico constituído pelo duplo movimento de conhecer o conhecimento existente e produzir um conhecimento novo. Esse movimento não é composto de momentos dicotomizados, isolados (primeiro um, depois

o outro; primeiro isso, depois aquilo), mas que entre si mantêm relação dialética” (Freire 2005, p. 45). O autor também afirma que “a coerência como uma atitude necessária ao professor/a, como um conteúdo da formação dos sujeitos formadores e em formação” e como busca ao exercício de relação teoria prática diz da necessidade de “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” e a “procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito. Redizer o dito quando o que fazer exija” (2005, p. 28). Os registros dos quatro grupos que constituíram a subcategoria “Oportunidades” na FAS da OF V vão ao encontro dessa visão teórica de Freire, conforme pode-se ver na MTC da FAS (Anexo 72).

Atentando para a finalidade e os objetivos de nossa pesquisa expostos no Capítulo 4 desse trabalho (pp. 120-121), também implicava que os CAs da IA do Brasil compreendessem que o PFC5Cs compartilha igualmente com os ideais dos referidos autores, Bonafé (2015), Imbernón (2010), Formosino & Machado (2009), Nóvoa (2009; 1992), de que um dos grandes desafios da FCP na atualidade é perceber o espaço da escola como um espaço formativo permanente, de modo que a formação não seja distinta da ação docente e esteja integrada ao cotidiano dos professores. Nesse sentido, podemos afirmar, com base nos registros da FS, FAS e 4º GCC (Anexos 49 a 73), que os CAs do Brasil compreenderam que na proposta do PFC5Cs está inserida a relevância da FCP no contexto da escola. As URs expostas nas MTCs da FS, FAS e 4º GCC (Anexos de 49 a 73), de maneira geral, enfatizam que a reflexão em pares no contexto da escola, considerando a realidade concreta, sobretudo, fundamentada em experiências diversas e olhares diferenciados em torno do problema da escola e na escola pode, efetivamente, impor melhoria no sistema escolar. Para os CAs do Brasil, portanto, de acordo com os registros feitos, particularmente, no 4º GCC (Anexo 73), realizar FCP na escola, fundamentado no PFC5Cs, mostra-se como uma possibilidade efetiva buscar melhoria no contexto escolar.

Na mesma medida, ainda em observância à finalidade e aos objetivos de nossa pesquisa expostos no Capítulo 4 desse trabalho, era fundamental que, no decorrer da IA, os CAs valorizassem e entendessem a relevância de o CP tornar-se formador em contexto de trabalho com base na realidade concreta, uma vez que, no Brasil, autores como Almeida (2006), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco e Almeida (2011) e Vasconcellos (2004) vêm destacando a necessidade de o CP assumir sua função de formador em contexto de trabalho. Em nossa percepção, os CAs compreenderam e valorizaram a referida proposta,

visto que todos os grupos fizeram registros sobre os benefícios de uma FCP realizada pelo CP na escola, conforme exposto na MTC do 4º GCC (Anexo 73), especificamente.

Sobre os aspectos negativos da IA no Brasil, o tempo dedicado às OFs foi considerado insuficiente para o aprofundamento dos casos pelos CAs, conforme exposto nas MTCs da FAS (Anexos 50 e 52), de modo que entendemos ser necessário um período mais alargado para realizar uma FCP com base no PFC5Cs. Também entre a OF I e a OF III surgiram alguns registros na MTC da FAS das respectivas OFs (Anexos 50, 51 e 52), que demonstraram apreensão sobre possível “exposição” das escolas e dos profissionais envolvidos nos casos. Nas OFs seguintes já não surgiram registros sobre esse aspecto, conforme pode-se ver nas URs das MTCs (Anexos 54 e 56), o que nos permite analisar que o grupo compreendeu a função dos casos em uma FCP5Cs, que é identificar e buscar soluções Coerentes, de modo Consciente e Crítico, Construindo conhecimento em Colaboração em prol da melhoria do sistema educativo.

A seguir, exporemos as principais considerações de nossa pesquisa e destacaremos os constrangimentos e as potencialidades do PFC5Cs.

Principais Considerações, Potencialidades e Limitações do Estudo

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (Freire, 2006, p. 81).

➤ Principais Considerações do Estudo nos três contextos: Brasil, Cabo Verde e Portugal

Coadunamos com o pensamento freiriano exposto na citação de abertura desse capítulo, sobre a pertinência da escola se tornar um lócus privilegiado da Formação Continuada de Professores (FCP), de modo que os profissionais possam discutir em pares sobre os problemas reais que surgem em cada ambiente educativo, interconectando, efetivamente, a teoria à prática e, ao mesmo tempo, reconstruindo conhecimento que proporcione melhorias no universo da educação formal. Também Nóvoa (1992) fortalece essa ideia ao afirmar que um dos grandes desafios da FCP é “conceber as escolas como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (1992, p. 29). Parece-nos relevante, portanto, que a formação em contexto de trabalho ultrapasse o escopo teórico, se aproxime dos muitos fatores que fazem parte da realidade de cada escola e se torne uma vertente de consolidação de FCP.

Como vimos nos Capítulos 2 e 3 deste trabalho, há muitos estudos que discutem a Formação Continuada de Professores Centrada na Escola (FCPCE), ou seja, formações com contornos que implicam assunção do estímulo à construção de conhecimento em colaboração, coerente com a realidade, com base na leitura crítica e consciente dos problemas que despontam das escolas. Entretanto, apesar do reconhecimento da relevância em realizar FC com base na realidade concreta do professor, de acordo com a literatura especializada, as ações formativas prosseguem, em grande proporção, limitadas à modalidade mais teórica, distanciada da realidade dos professores e da maioria das escolas (Bonafé (2015), Garcia

(1992, 1999, 2009, 2013), Imbernón (2010), Nóvoa (2007, 2009, 2013, 2016), Perrenoud (2002, 2003), Sacristán (2002, 2014, 2015).

Sustentados neste contexto teórico de FCPCE, no qual identificamos a valorização das dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade** no contexto da educação e, buscando contribuir para a ressignificação da FC no âmbito da educação, elaboramos o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs) para fins de nossa pesquisa, tendo os casos que despontam da escola como estratégia da formação, analisados através dos 5Cs. Mais especificamente, o PFC5Cs foi adaptado do programa de FCP na área da Violência e Gestão de Conflitos na Escola (VGCE), intitulada de “Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso b-learning de violência e gestão de conflitos na escola”, idealizado por Pessoa, Matos, Vieira e Amado, colocado em prática no ano de 2009 e divulgado em 2012, que teve a escrita e análise de casos como base da ação formativa.

Assim, o PFC5Cs é um programa adaptado, desenvolvido e sustentado num modelo criado por nós, o Modelo dos 5Cs, cujos Cs referem-se às dimensões **Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade**, e integra o local de formação, o formador e a estratégia de formação. Nossa pesquisa teve cunho qualitativo e escolhemos um caminho bidimensional no processo da coleta de dados da pesquisa, compatíveis com os pressupostos da pesquisa qualitativa: a Investigação-Ação (IA), que foi o instrumento norteador das ações de formação realizadas no decorrer de nosso estudo; o método de estudo de caso, que usamos como procedimento para recolha dos dados de modo mais amplo, no decorrer das nossas ações. O PFC5Cs é um programa de formação que, à semelhança de outros programas já existentes, propõe que os casos sejam operacionalizados pelos pressupostos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), formulada por Spiro e colaboradores (1988, 1990). A teoria acima mencionada é centrada nos casos e recomenda o cruzamento de conceitos para encontrar soluções para os problemas identificados em cada caso, a fim de migrar efetivamente a teoria para a prática e estimular a produção de conhecimento significativo.

O PFC5Cs, entretanto, tem seu ineditismo ao criar o itinerário da ação formativa baseada nos 5Cs, sustentados na Teoria do Conhecimento cunhada por Paulo Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008), assim como pela Teoria da Complexidade edificada por Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011), duas teorias com fundamentos teóricos

susceptíveis de dar sustentação às reflexões dos casos sustentados nos 5Cs. Esse itinerário do PFC5Cs adveio da problemática de nosso estudo que consistiu em identificar quais são as dimensões adequadas para compor um Programa de Formação Continuada crítico, reflexivo, flexível e transformador, considerando os problemas que despontam da escola com toda sua complexidade. O PFC5Cs também difere dos demais programas que utilizaram os casos como estratégia de formação, pelo uso sistemático do Mapa Conceitual (MC) construído presencialmente.

Ao elaborar o PFC5Cs atentamos também para as observações de Nóvoa (2009) de que, dentre alguns fatores que dificultam a FCP de sair do formato excessivamente teórico e abrir caminho para uma ação mais centrada na escola, é que a formação dos Formadores de Professores, seja inicial ou continuada, também mantém a estrutura organizacional sustentada apenas em elementos teóricos, negando a aproximação dos formadores à realidade complexa das escolas e, conseqüentemente, às necessidades reais dos professores. De acordo com esse autor, se se pretende uma mudança efetiva na área de FP, importa que os formadores conheçam e vivenciem formações baseadas em problemas que surgem da escola, de modo que compreendam melhor a dinâmica do processo educativo da atualidade e também aprendam a fazer o que irão propor que os professores façam. Tomando como base essas considerações de Nóvoa (2009, 2016), aliado a uma defesa crescente entre pesquisadores brasileiros como Almeida (2006), Alonso (2002), Fusari (2009, 2012), Geglio (2003, 2016), Placco (2014), Placco e Almeida (2011), Placco e Silva (2004) e Vasconcellos (2004), de que o Coordenador Pedagógico (CP) é o profissional com o perfil propício¹⁰⁵ para intermediar uma FCP em contexto de trabalho, centrada nos problemas que despontam em cada escola, nossa pesquisa teve como finalidade formar os CPs/DTs com base nos princípios do PFC5Cs.

No decorrer da IA colocamos em prática e analisamos a ação formativa fundamentada no PFC5Cs, oportunizando aos Componentes da Ação (CAs), Coordenadores Pedagógicos (CPs), Diretores de Turma¹⁰⁶ (DTs) e professores potenciais DTs, vivenciarem as sete etapas propostas pelo PFC5Cs, afastando-se do modelo clássico de FC, cujo interesse é centrado na transmissão de conhecimento, excluindo a complexidade vivenciada no contexto em que

¹⁰⁵ A defesa do Coordenador Pedagógico (CP) como formador em potencial no contexto de trabalho se fundamenta tanto pela formação acadêmica do CP, na medida em que é habilitado também para realizar FCP no âmbito da escola, quanto pela possibilidade do CP transitar pela complexidade do cotidiano da docência e da escola em si, já que mantém uma ligação estreita com pais, alunos e professores.

¹⁰⁶ Os Diretores de Turma em Cabo Verde e Portugal exercem a mesma função que os Coordenadores Pedagógicos.

ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Assim, nos três contextos de nossa pesquisa, Brasil, Cabo Verde e Portugal, a proposta inicial foi viabilizar aos CAs experimentarem cada etapa proposta no PFC5Cs de modo aprofundado, praticando das estratégias que viabilizam a reflexão dos casos concretos fundamentados nos 5Cs para, posteriormente, colocarem em prática a mesma proposta em ações de FC em contexto de trabalho, como formadores. As sete etapas¹⁰⁷ do PFC5Cs envolvem construção individual e em colaboração, a saber: **1)** escrever um Incidente Crítico (IC) individualmente; **2)** escrever um caso em Colaboração com base no IC; **3)** Identificar os problemas expostos no caso, as variáveis envolvidas e propor soluções para o caso, individualmente, com base nos 5Cs, de acordo com os pressupostos da Teoria do Conhecimento Freiriano e da Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin; **4)** Desconstrução e Reconstrução do caso em grupo com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro e colaboradores, 1988, 1990) e nos 5Cs fundamentados na Teoria do Conhecimento de Freire (1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008) e na Teoria da Complexidade de Morin (1991, 2000, 2003, 2005, 2011); **5)** Identificação, em pares, de elementos teóricos para embasamento das possíveis soluções dos problemas identificados no caso, com base nos 5Cs; **6)** Construção do Mapa Conceitual, em pares, contendo o caso e os mini casos de acordo com a proposta da TFC e dos 5Cs; **7)** Traçar plano de ação para possível resolução dos problemas identificados nos casos, com base nos 5Cs, também em Colaboração.

É fundamental que os formadores de uma ação formativa alicerçada no PFC5Cs vivenciem e compreendam as sete etapas do programa. Importa que se apropriem das estratégias que estimulam a análise dos casos com base nos 5Cs, de modo a migrar efetivamente a teoria à prática, uma vez que, ao buscar soluções para os problemas concretos, em pares, com base nos elementos teóricos voltados para cada situação, se trata de Construir conhecimento em Colaboração, analisando criticamente cada situação exposta, se se pretende explorar soluções Conscientes e Coerentes com a realidade concreta. Com o olhar voltado para essa particularidade, a finalidade de nosso estudo foi desenvolver nos Coordenadores Pedagógicos (CP)/Diretores de Turma (DT) as competências como formadores de professores em contexto de trabalho com base no PFC5Cs.

Os dados recolhidos nos três contextos em que ocorreram este estudo, Cabo Verde, Portugal e Brasil, foram apresentados e analisados nos três capítulos finais 5, 6 e 7

¹⁰⁷ As duas primeiras etapas do PFC5Cs foram adaptadas de outros programas já existentes desde 2010, nomeadamente no curso a distância Violência e Gestão de Conflitos na escola, idealizado por Pessoa, Matos, Vieira e Amado.

respectivamente. Ao final da apresentação dos dados de cada Of, assim como ao final de cada capítulo, fizemos a síntese da análise dos dados. A seguir, sintetizaremos as principais conclusões de cada contexto, incluindo as potencialidades e as fragilidades observadas no decorrer da investigação.

A IA de Cabo Verde, primeiro contexto de nosso estudo, teve como Componentes da Ação (CAs), Coordenadores Pedagógicos (CPs), Diretores de Turma (DTs), todos atuantes como professores de áreas diferenciadas e professores com possibilidade de se tornarem DTs. O estudo em Cabo Verde foi feito com base na análise de contexto da escola onde foi realizada a investigação. No decorrer da análise, tivemos acesso a alguns alunos e professores da escola, os quais escreveram alguns Incidentes Críticos (ICs), dentre os quais um foi escolhido posteriormente para construção do caso, o IC escrito por uma aluna, escolhida aleatoriamente por um dos funcionários da escola. O critério da escolha do IC teve como diretriz a observação na dinâmica da escola, ou seja, qual conteúdo abordado no IC poderia produzir mais efeito reflexivo no decorrer da IA.

Os dados da IA de Cabo Verde, adquiridos através de nossos instrumentos de recolha de dados, a Ficha Sumário (FS) e Ficha de Análise SWOT (FAS)¹⁰⁸, apresentados e analisados no decorrer do subitem 5.5. do Capítulo 5 desse trabalho, revelaram que nossa decisão em utilizar o IC escrito por uma aluna foi apropriada, identificada no volume e intensidade dos registros dos debates, conforme pode-se ver também nas MTCs das referidas fichas (Anexos 24 a 35). De acordo com os dados, o fato de o conteúdo do caso ter sido proveniente da escrita do IC de um aluno envolvendo uma professora presente na ação, gerou discussões expressivas. Inicialmente, houve ambiguidade em relação ao entendimento da proposta do PFC5Cs. De acordo com os dados das OFs I e II, tanto os registros da FS quanto da FAZ (MTCs Anexos 24 a 27), mostram que os CAs se posicionaram de forma antagônicas em relação ao conteúdo do caso. Alguns consideraram que a professora mencionada no IC foi exposta, como se estivesse em posição de “julgamento”, ao mesmo tempo em que outros CAs apontaram o conteúdo do casos como possibilidade real para promover reflexão sobre a realidade concreta, em busca de soluções Coerentes com a realidade. Entretanto, apesar dos dados das duas primeiras OFs mostrarem esse antagonismo, aparecem também posições crescentes sobre o entendimento dos casos concretos como base de formação fundamentada nos 5Cs, conforme exposto no Quadro 19, no Capítulo 5 deste

¹⁰⁸ Os instrumentos de recolha de dados foram os mesmos nos três contextos onde ocorreram nossa investigação, Brasil, Cabo Verde e Portugal.

trabalho, subitem 5.5.1. (p. 254). Os dados gerados do início da Ficha Sumário (FS) da OF I mostram uma posição hesitante de alguns grupos sobre discutir um caso em que um professor é colocado em uma “situação delicada”. Mas, à medida que a proposta da OF vai sendo descrita na FS, que foi preenchida em grupos, os dados revelam um entendimento mais amplo do caso como um elemento que possibilita a ampliação da visão em torno da realidade. Sem dúvida, podemos considerar que as duas primeiras OFs de Cabo Verde foram cenário de debates e reflexões intensos acerca do conteúdo proposto.

A partir da OF III, os dados mostram ascensão na compreensão da proposta da utilização dos casos como base de FC fundamentada nos 5Cs, com mais consistência. De acordo com os dados da FS e da FAS MTCs de (28 a 35), todos os grupos revelam interconexão entre os Cs na busca de solução para os problemas expostos no caso analisado. Percebemos o estímulo à ampliação do olhar sobre o conteúdo do caso, de modo a sair da singularidade do problema apontado para uma reflexão mais ampla, mostrando uma Conscientização progressiva e análise Crítica da situação, de maneira que todos pudessem pensar sobre suas próprias ações, a partir das reflexões feitas do caso ali exposto. Conforme aponta Freire (2006), exercer a Consciência diz respeito a enxergar com nitidez os aspectos dialéticos que envolvem a educação, lugar em que Conscientização implica a necessidade de suplantarmos “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá” (Freire, 2006, p. 30). Os dados também revelam que os 5Cs transitam entre estímulo à mudança de comportamento dos CAs em relação às suas ações pedagógicas, incentivo à autocrítica e à Coerência entre o que se diz, o que se faz e o que se pensa que faz no âmbito da docência, conforme reflexão proposta por Freire (1979).

Ressalvamos que na IA de Cabo Verde todas as etapas do PFC5Cs foram cumpridas. Os dados mostram, conforme exposto no decorrer do Capítulo 5, subitens 5.5.1. a 5.5.6., que o cumprimento de todas as etapas do PFC5Cs na ação formativa é fundamental para que o PFC5Cs seja compreendido. Essa constatação também nos foi permitido observar comparando os dados da IA de Portugal, segundo contexto em que ocorreu nosso estudo, quando as etapas do PFC5Cs não foram cumpridas em sua totalidade e a ação foi parcialmente comprometida. Não houve espaço-tempo para esclarecimento de algumas questões relevantes do PFC5Cs, conforme exporemos a seguir.

Na IA de Portugal, cuja ação foi acreditada através do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), teve como Componentes da Ação (CAs),

Coordenadores Pedagógicos (CPs), Diretores de Turma (DTs), todos atuantes como professores de áreas diferenciadas e professores com possibilidade de se tornarem DTs, como em Cabo Verde. Entretanto, houve alguns aspectos de ordem estrutural diferenciados das ações de Cabo Verde: o tema da ação “Indisciplina na escola” foi pré-determinado por solicitação da associação de pais, corroborado posteriormente pelo Centro de Formação Minerva (CFM), pela diretoria e professores da escola; a ação foi elaborada pelo CFM, que nos deu oportunidade de utilizar as estratégias propostas pelo PFC5Cs no decorrer da ação. Assim, nosso papel na IA de Portugal foi de investigadora-observadora e de iniciação a uma metodologia de intervenção. Pudemos, desse modo, observar uma ação fundamentada no PFC5Cs a partir de um caso com tema proposto pela necessidade pontual da escola, baseado no que afirmam Nono e Mizukami (2007), de que um caso usado em uma ação formativa também “pode ser escrito de modo a privilegiar uma só temática, por necessidade de uma determinada escola, assim como pode-se solicitar que seja escrita uma narrativa sobre qualquer tema considerado importante pelo autor da narrativa” (Nono e Mizukami, 2007, p. 8). Também conforme Pessoa (2011), caso narrado não se detém apenas a uma situação individual ou de um grupo, pode ser também o “aprofundamento de um fato como, por exemplo, fatores que impedem o desenvolvimento acadêmico dos alunos (Pessoa, 2011, p. 117).

Os dados da IA de Portugal expostos nas MTCs das FS e FAS (Anexos 40 a 47), apontam que a escolha pré-determinada do tema para escrita e análise do caso em uma FC com base no PFC5Cs, não interfere na qualidade do debate fundamentado nos 5Cs. No Quadro 48 exposto no capítulo 6, subitem 6.5.4. (p. 346), por exemplo, podem-se ver algumas URs retiradas da MTC da FAS (Anexo 47) que revelam como Pontos Fortes e Oportunidades da OF V, a possibilidade do aprofundamento do tema com base nos 5Cs. Assim, nos aproximamos do pensamento de Freire (2005) de que a problematização da realidade específica de cada escola em ações de FCP oportuniza demandas de intervenções que realizam “estudo do contexto/realidade individual e coletiva, seja de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; cria situações de aproximação sucessiva com a realidade através de diversos ângulos (leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos) de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras.” (2005, p. 61). A aproximação das sucessivas realidades em uma ação pedagógica de qualquer segmento da educação, segundo Freire (2005), dá sentido ao conhecimento de acordo com o contexto em que está sendo proposto, portanto, induz a

produção de conhecimento de modo a avançar em relação à Conscientização da realidade e chegar à consciência Crítica sobre a realidade concreta (Freire, 1996). Também Morin (2003) considera que uma ação educativa realizada com Consciência da busca de resposta à incerteza que se apresenta emerge da “Consciência da aposta, na elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa modificar durante a ação em função de imprevistos, informações” (Morin, 2011, p. 79). No que se refere à utilização de casos com temas pré-estabelecidos, os dados da IA mostraram a positividade em realizar uma ação fundamentada no PFC5Cs, tendo um tema pré-determinando para a escrita e reflexão do caso, em consonância com o que defendem Nono e Mizukai (2007) e Pessoa (2011).

Entretanto, nos chamou a atenção a limitação do debate com ICs escrito apenas pelos CAs. Os dados da IA de Portugal expostos nas MTCs da FS e FAS (Anexos 40 a 47), assim como os subitens de 6.5.1. a 6.5.4. mostram que, em determinado momento, apesar de algumas reflexões ocorrerem considerando os conceitos do 5Cs, as OFs I e II transcorreram mais com conotação de “catarse” ou “queixa”. Ressalvamos que em Portugal, não nos foi possível contactar com alunos ou outros profissionais da escola, para além dos participantes da IA. Desse modo, os ICs foram escritos apenas pelos CAs. Essa característica nos conduz a analisar que os casos refletidos apenas sob o ponto de vista dos CAs, impediu uma reflexão mais aprofundada em busca de identificar os diversos fatores que envolvem a indisciplina na sala de aula e buscar soluções Coerentes com cada realidade. A literatura especializada aponta que são diversos os elementos disparadores da indisciplina na sala de aula (Estrela; 1998; Amado; 2001, 2006; Lopes, 2013; Vasconcellos, 2000). Para Amado (2001), os diversos fatores que determinam um ato de indisciplina podem ser de cunho social, institucional formal ou informal, familiar, de ordem metodológica, ou até de valores e crenças dos professores.

Desse modo, a partir de Incidentes Críticos escritos por alunos ou pais, ou outros elementos da escola, com outras percepções sobre o tema, a reflexão poderia ser mais ampliada e aprofundada no decorrer da ação. Portanto, entendemos que houve insuficiência de aprofundamento sobre o tema proposto por ausência de outras percepções sobre o tema.

Na IA de Cabo Verde, os dados expostos no Capítulo 5, subitens 5.5.1. a 5.5.6., mostram que o IC escrito por uma aluna da escola com uma abordagem sobre a

metodologia de um professor presente na ação formativa gerou um profundo debate sobre o conteúdo do IC. Refletiu-se sobre a professora ter sido citada por uma aluna, “expondo-a” sobre a dificuldade de os professores escutarem os alunos, provocando questionamentos externos e auto questionamentos, tanto anteriormente ao momento da escrita do caso, quanto durante a escrita, uma vez que ocorreu em colaboração, quanto no momento da construção do Mapa Conceitual, conforme pode-se verificar no decorrer do Capítulo 5 desse trabalho, subitens 5.5.1. a 5.5.6. Portanto, verificamos que um IC escrito por uma aluna envolvendo um tema relevante na ação pedagógica, que é a metodologia de ensino, e estimulou reflexão de modo a ativar o nível de Consciência Crítica nos CAs em torno da realidade concreta, através da dialógica, que é uma proposta contida na Teoria do Conhecimento Freiriana (Freire, 1979, 1993, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008a). Também pudemos verificar nos dados da IA do Brasil, Capítulo 7, subitens 7.5.1. a 7.5.6. e nas MTCs (Anexos 63 a 72) que os ICs escritos por diversos atores que compõem o universo educativo, como CP, professores e alunos, geraram debates aprofundados, sendo que o IC escrito por uma aluna, também teve uma discussão mais ampliada.

Assim, podemos afirmar a importância de ICs escritos por atores diferenciados da escola, para além dos professores, de modo que a reflexão pode ser realizado sob diversos ângulos e não somente através da percepção dos docentes. As escritas de ICs através de diversos agentes da escola podem gerar o exercício da reflexibilidade e flexibilidade do pensamento dos mesmos a partir do debate induzido pelos 5Cs.

Ainda sobre a limitação da discussão na IA de Portugal, a não realização das sete etapas propostas pelo PFC5Cs também é um elemento a ser considerado. Os dados apontam que a ação formativa alcançou somente a etapa quatro do PFC5Cs até a última OF, impossibilitando o aprofundamento dos problemas identificados nos casos. As etapas seguintes do PFC5Cs propõem que a busca de soluções seja feita com base em teorias que possam auxiliar na resolução dos problemas identificados. Conforme mostram os dados no decorrer do Capítulo 6, subitens 6.5.1. a 6.5.4., apesar de os debates iniciais evoluírem um pouco no que se refere à construção de saberes em Colaboração, com base em aporte teórico, ainda prevaleceu a ideia da análise do caso como desabafo casual, ou catarse, mostrando que é imprescindível tanto realizar todas as etapas do PFC5Cs em uma ação de FC fundamentada no referido programa, quanto desenvolver a escuta, se se pretende a busca de soluções Coerentes com a necessidade de cada caso.

O PFC5Cs propõe que a fala do outro se transforme num movimento dialógico que, de acordo com Freire (2005), é um movimento que possibilita a troca de informações, a reflexão sobre o que se escuta com a contingência de desenvolver o pensamento crítico através dessa escuta. De acordo com Freire (2005), a relevância de aprender a ouvir o outro se situa, fundamentalmente, na Consciência Crítica da realidade e na valorização da dialógica. Importa, desse modo, que os CAs entendessem que a proposta de Construir saberes em Colaboração, requer desenvolvimento da escuta e do sentimento de pertença ao problema que o outro apresenta, no sentido de buscar soluções através de pensamentos diversificados conjugados a elementos teóricos. O PFC5Cs pressupõe a discussão dos casos numa perspectiva de coparticipação, de tal maneira que os casos sejam estruturados para promover a reflexão entre formadores e formandos, de forma que possam seguir “*Reconfigurando* as situações de ensino-aprendizagem através de uma escuta ativa e *(Re) vendo* ou olhando de várias perspectivas um determinado contexto” (Pessoa *et al.*, 2015, p. 94).

Desse modo, com base nos dados expostos na MTC da FAS das OFS III, IV, entendemos que na IA de Portugal, a aproximação entre a teoria e a prática foi limitada, apesar de os dados mostrarem a valorização tanto da estratégia proposta pelo PFC5Cs quanto pelos elementos teóricos apresentados no decorrer da ação. Assim, os CAs de Portugal, apesar de valorizarem um Programa de FC que estimula a reflexão sobre aspectos da realidade da escola, não conseguiram ultrapassar o próprio pensamento e a discussão ficou limitada ao tema “indisciplina na sala de aula” somente sob a ótica do professor, conforme pode-se ver na MTC (Anexos 42 e 43). Não houve espaço para desenvolver a escuta com base no pensamento do aluno ou pais.

Entretanto, apesar dos constrangimentos da não conclusão das etapas do PFC5Cs e da insuficiência de tempo para discutir a principal proposta de formar formadores com base no referido problema, os CAs de Portugal compreenderam a proposta do PFC5Cs, conforme mostram as MTCs da FS e Faz (Anexos 44 a 47). Se não como futuros formadores da FCPEB, que é o objetivo da pesquisa, de acordo com os dados apresentados, como professores os CAs aprovaram a proposta do PFC5Cs em análise, mesmo que não tenham completado o ciclo proposto pelo PFC5Cs.

Na IA do Brasil, terceiro contexto de nossa pesquisa e cujos CAs foram todos CPs¹⁰⁹, foram experimentadas escritas de IC em modalidades de argumentos e propostas diferenciadas. Houve ICs escritos por diversos atores das escolas: alunos, CP, professores e pesquisador. De acordo com os dados, os CAs responderam bem a essa proposta, de modo que escreveram os casos baseados em cada IC, construíram o Mapa Conceitual, demonstrando que é possível construir casos a partir de ICs escritos de diversas maneiras, desde que fundamentados nas características apontadas por Estrela e Estrela (1994), ou seja, que não tenha interpretação pessoal, que contenha um fato com as consequências desse fato.

Também na IA do Brasil, assim como em Cabo Verde, o conteúdo dos ICs que evidenciaram questões relacionadas diretamente com a realidade da escola citada no IC ou professores, provocou debates mais intensos envolvendo a preocupação com a exposição dos professores ou da instituição citados nos casos. Os dados das duas primeiras OFs, conforme expostos nos subitens 7.5.1. e 7.5.3., revelaram apreensão sobre possível julgamento dos professores e da escola envolvidos nos casos, que poderiam dar margem a “juízo de valor”. Entretanto, assim como em Cabo Verde, os dados expostos nos subitens 7.5.4. a 7.5.6. mostram que a partir da terceira OF os CAs da IA do Brasil passaram a compreender melhor a proposta do debate dos casos concretos fundamentados nos 5Cs. Como na IA de Cabo Verde, foi necessário enfatizar teoricamente que os casos como estratégia de formação não têm função de julgamento e sim de buscar a melhoria no processo educativo. Após a revisão teórica, os casos já não surgiram como “Pontos Fracos” e “Ameaças” do PFC5Cs e os dados das OFs seguintes à OF III, conforme expostos nas MTCs da FS e FAS (Anexos 7.5.4 a 7.5.7.), nos permitem afirmar que houve um avanço significativo na compreensão da proposta do PFC5Cs e, conseqüentemente, dos casos como estratégia de formação discutidos com base nos 5Cs.

Os dados mostram que nos contextos de Brasil e Cabo Verde foi necessário buscarmos estratégias no decorrer da IA para que os CAs compreendessem que a discussão do conteúdo dos casos em uma FC não é de caráter pessoal ou institucional, e sim de caráter profissional. A intenção é refletir sobre o que, de fato, pode propiciar a “oportunidade de desenvolvimento de análise Crítica e Construção de pensamento estratégico e de resolução de problemas” (Garcia, 1992, p. 71). Segundo os dados, fez-se necessário refletir no decorrer das IAs de ambos os países que os formadores do PFC5Cs precisam entender a proposta do referido

¹⁰⁹ Os Coordenadores das escolas do Brasil não atuam como professores em sala de aula, atuam como apoio a professores, alunos e pais ou responsáveis dos alunos

programa de forma pormenorizada, se se pretende que os professores também compreendam que os casos são estratégias que permitem a reflexão aprofundada de uma situação e viabiliza a busca de solução do problema coerente com a realidade das circunstâncias específicas.

Assim, tanto os dados da IA de Cabo Verde, quanto da IA do Brasil revelam que, ao final do estudo, os Componentes das Ações (CAs) compreenderam que a análise dos casos envolvendo escolas, professores e alunos fundamentada nos 5Cs detêm potencialidades para se tornar base de FC no âmbito da escola. Os dados expostos nos Capítulos 5 e 7, respectivamente, apontam que em ambos os contextos os CAs contribuíram no seu modo e tempo possível em cada OF, demonstrando interesse em compreender cada etapa do PFC5Cs, assim como todos os conceitos envolvidos. Considerando os eixos propostos pelo PFC5Cs, o formador, o local de formação e a estratégia, podemos afirmar, diante dos dados de todas as OFs dos respectivos contextos, que os CAs de Cabo Verde e do Brasil consideraram válida a proposta da FCP em contexto de trabalho com base no PFC5Cs.

Potencialidades e limitações do Estudo

O desenvolvimento do projeto de pesquisa o qual nos propusemos realizar expôs potencialidades e limitações que precisam ser consideradas, de modo a contribuir na interpretação dos resultados obtidos e dar suporte a investigações futuras.

➤ Potencialidades do Estudo

Nosso estudo foi sustentado em um enquadramento teórico que aponta a necessária resignificação das propostas de FC no âmbito da educação, quando se pretende que essa área cumpra seu papel de auxiliar os docentes a compreender melhor a complexidade que se estabeleceu no universo educativo. Inserir o debate sobre problemas decorrentes da escola nas ações de FC, com a mesma intensidade dos elementos teóricos, é um dos sinais de resignificação na área de Formação Continuada de Professores (FCP).

Partindo desse argumento, os casos que despontam do contexto da escola com análise fundamentadas nas dimensões Coerência, Colaboração, Conscientização, Construção e Criticidade, surgem com grande potencialidade como estratégia de FCP, valorizadas na literatura que defende a Formação de Professores Centrada na Escola

(FPCE). No âmbito dessa perspectiva, o PFC5Cs foi elaborado considerando os casos que despontam da escola, discutidos com base nos 5Cs.

No decorrer de nosso estudo, observamos que uma das potencialidades para o bom desenvolvimento do PFC5Cs foi a abertura dada pelas escolas para a realização da análise de contexto. Essa etapa da pesquisa possibilitou a recolha de ICs escritos por atores diferenciados da escola, para posterior escolha de qual transformá-los em casos, de acordo com o ponto de fragilidade observado na escola onde foi escrito. Essa potencialidade pôde ser observada comparando a profundidade dos debates na IA do Brasil e de Cabo Verde, e os debates da IA de Portugal. Os dados mostram que na IA do Brasil e de Cabo Verde, em que fizemos análise de contextos e os ICs foram escolhidos para posterior escrita dos casos, de acordo com as questões que foram observadas no decorrer da análise de contexto, os debates foram mais aprofundados. Entretanto, na IA de Portugal, em que não nos foi possível realizar a análise de contexto, por questões de ordem burocrática, os ICs foram escritos apenas sob a perspectiva dos CAs. Os dados da ação de Portugal apontam que a tendência da ação foi mais de “catarse” ou queixa, do que de compreensão do caso sob perspectivas diferenciadas.

De acordo com dados empíricos de Cabo Verde, nossa decisão de discutir um IC escrito por uma aluna que vê o método de ensino de um professor como um obstáculo à sua aprendizagem teve o impacto desejado nos professores, causando reflexão produtiva entre as CAs. A reflexão foi intensa e muitos CAs assumiram que não era um hábito ouvir o aluno, conforme havíamos identificado na reunião do conselho no decorrer da análise do contexto, no qual observamos a necessidade de desenvolver essa escuta. Desse modo, concluímos que permitir que os CAs compreendessem que também os alunos precisam ser “ouvidos” e que os professores podem construir conhecimento com base nos problemas apontados pelos mesmos também foi uma potencialidade do nosso estudo. Os dados da IA do Brasil mostraram que também os diversos formatos para a escrita do IC, obtidos nas quatro escolas em que realizamos a análise de contexto e foram base da escrita dos casos, também se destacou como uma potencialidade de nosso estudo.

Outra potencialidade observada em nosso estudo foi a operacionalização dos casos com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva, criada por Spiro e colaboradores (1988, 1990), realizada em Mapas Conceituais, presencialmente. Nos contextos do Brasil e Cabo Verde, os casos foram desconstruídos e sistematizados utilizando Mapa Conceitual (MC),

com base em um dos pressupostos da TFC, a travessia de paisagem conceitual. Em cada MC foi analisado o principal problema do caso e suas variáveis, e apontada qual área do conhecimento poderia dar suporte na busca de solução para o problema. Essa é a última etapa proposta pelo PFC5Cs, em que são indicadas as possíveis soluções, Coerente com a realidade do problema e da escola.

Os resultados empíricos também apontam como potencialidade do nosso estudo a possibilidade de analisar os casos com base nos 5Cs, considerando a identidade social e cultural de cada contexto escolar. Certificou-se que os constructos de Freire e Morin podem, efetivamente, ser utilizados em qualquer contexto, conforme os autores afirmam, uma vez que a proposta é refletir sobre o problema concreto valorizando a Construção de conhecimento em Colaboração, com Consciência Crítica e Coerência, os 5Cs.

No contexto de Portugal, como potencialidades do PFC5Cs, foi enfatizada a possibilidade de compreender os diversos domínios que precisam ser considerados no momento de analisar um ato de indisciplina, tendo Consciência de como buscar componentes Coerentes a serem implementados em busca de solucionar o problema. Também a relevância da FC baseada nos casos do contexto dos “formandos” foi evidenciada como uma potencialidade da ação, assim como a Coerência entre os elementos teóricos propostos na ação e o tema discutido no referido contexto, “a indisciplina na sala de aula”.

De modo geral, o PFC5Cs foi considerado pelos CAs dos três contextos com potencial para gerar mudanças na docência uma vez que discute os casos de modo sistematizado, permite efetivamente a interconexão entre a teoria e a prática e estimula a busca de solução para os problemas reais fundamentados nos 5Cs.

➤ **Limitações do Estudo**

Este estudo forneceu elementos práticos e teóricos acerca da criação e do desenvolvimento de um programa de FC, o PFC5Cs, com vistas à ressignificação da FCP. Em nosso estudo teve como foco o professor Formador de Formação Continuada de Professor do Ensino Básico (FFCPEB). No desenvolvimento da presente investigação algumas limitações importantes foram evidenciadas:

- A dificuldade apresentada nos três contextos em que a pesquisa foi realizada, Brasil, Cabo Verde e Portugal, em realizar Oficinas (OFs) através do Fórum na plataforma Moodle, foi uma das limitações de nosso estudo. Inicialmente,

acreditamos que o uso da plataforma Moodle seria um pilar da FC com base no PFC5Cs de modo a incentivar a troca de informações entre os formandos dos três países, entretanto, essa possibilidade não foi valorizada em nenhum dos três contextos da pesquisa. Os Componentes da ação apontaram sobrecarga de trabalho e não consideraram a plataforma como mais uma ferramenta para realização de algumas OFs, em tempo real. Entretanto, no contexto de Cabo Verde, os CAs consideraram a visita ao Moodle como apoio da formação e nos contextos de Brasil e Portugal, não houve esse interesse.

- Destacamos como maior limitação do estudo, o tempo dedicado à ação formativa. Pela densidade da proposta PFC5Cs, os dados dos três contextos apontam o tempo de todas as OFs como ponto fraco ou ameaça ao PFC5Cs, de modo que ficou clara a necessidade de um tempo mais ampliado em todas as OFs, para que seja possível realizar todas as etapas do PFC5Cs com mais profundidade.
- No contexto de Portugal, houve dificuldade de ordem cultural. Não nos foi permitido realizar a análise de contexto da escola, uma vez que o acesso ao ambiente escolar é mais restrito do que no Brasil e em Cabo Verde. Para transitar nas dependências da escola, ter contato com alunos e observar uma sala de aula é necessária a permissão dos pais e da diretoria, através de solicitação do diretor do CFM, para além da autorização dos professores, que demanda um tempo considerável
- Por fim, apontamos ainda como dificuldade, atuarmos como pesquisadora e formadora. Embora tenhamos conseguido nos distanciarmos do objeto de pesquisa, em dado momento da IA surgiu a demanda de ficarmos mais atentos para não interferirmos na percepção dos CAs sobre o PFC5Cs. Nos contextos do Brasil e de Cabo Verde foi necessário recorrermos à revisão teórica do PFC5Cs no decorrer da IA, para que os CAs entendessem por si a proposta do PFC5Cs e a relevância do caso como estratégia de formação fundamentado nos 5Cs, vendo-o apenas sob o ponto de vista profissional e não como um julgamento de escola, alunos ou professores envolvidos nos casos.

➤ **Indicadores para futuras investigações**

Almejamos que nosso estudo possa contribuir para ressignificar a FC tanto de Professores Formadores de Formação Continuada, como da FC de professores do ensino básico/fundamental. O empenho para formar formadores da FCP com base no PFC5Cs, pode ser de grande valia para a realização de ações de FCP do ensino básico/fundamental, no contexto da escola e fundamentadas no referido programa. O PFC5Cs é composto de componentes que incluem o local de formação, o formador e a estratégia de formação, o que implica uma compreensão da complexidade da escola atual e na produção de conhecimento constante pautado na interação entre a teoria e realidade concreta de cada segmento e contexto de ensino. Estas realidades, discutidas em uma ação fundamentada no PFC5Cs, provocam novas reflexões que podem estabelecer inovação na profissionalidade do professor. É um dos principais desafios fazer com que os professores entendam como escrever e discutir casos que surgem do contexto dos professores com base nos 5Cs.

No âmbito da dimensão desta investigação, circunscrita a três países lusófonos, Brasil, Cabo Verde e Portugal, concluímos que nos três países há dificuldades em utilizar os problemas que surgem da escola como base da FC. Identificamos que utilizar casos concretos da realidade escolar, notadamente os que são escritos por alunos e envolvem professores e a escola em si, ainda não são bem aceitos e repercutem inicialmente como “julgamento” ou “exposição”, o que produzem certa dificuldade para a identificação da potencialidade dos casos como estratégia de FC. No decorrer do percurso formativo nos três contextos da pesquisa foi possível identificar que os CAs carecem exercitar o desenvolvimento do pensamento norteado pelos Cs, sobretudo quando o tema para reflexão é proposto a partir da perspectiva do aluno.

Mas, apesar desta dificuldade inicial, observamos que a persistência em estimular a compreensão da potencialidade dos casos como estratégia de FC em busca de solucionar os problemas identificados nos mesmos foi relevante nos contextos do Brasil e de Cabo Verde, particularmente nos casos em que os problemas foram apontados por alunos, o que indica que novas pesquisas podem contribuir para ampliar o olhar em tornos dos casos concretos como estratégia de FC fundamentados no PFC5Cs. Com isso, sentimos necessidade de aprofundar o estudo da FC com base nos casos, interconectados com os 5Cs, para que, futuramente, seja possível identificar se as formações alicerçadas no PFC5Cs, efetivamente, contribuirão para a melhoria da ação docente no segmento da educação básica.

Entretanto, compreendemos que nosso estudo, que teve o intuito de colaborar para aprofundar cientificamente a ressignificação da FCP, atingiu seus objetivos e sua finalidade foi alcançada em dois dos três contextos em que foi realizado, Brasil e Cabo Verde. Em Portugal, o difícil acesso à realidade do contexto escolar não nos permitiu alcançar totalmente nossos objetivos, de modo que observamos a necessidade de persistir na tentativa de utilizar todos os princípios do PFC5Cs no decorrer da ação formativa, se se pretende, efetivamente, contribuir com a ressignificação da FC no universo da educação. Entretanto, o estudo revela que é possível e viável uma FC fundamentada nos princípios do PFC5Cs utilizando os casos concretos como estratégia de formação, em busca de contribuir para o avanço na melhoria da educação.

Referências Bibliográfica

A

- Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”*, Brasil, Brasília, 10-12 de julio de 2002. pp. 98-141. Disponível em www.ue.edu/obipd. Acesso em 20 de Maio 2017.
- Alami, S., Desjeux D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2010). *Os métodos qualitativos*. Petrópolis: Vozes. Disponível em <http://lectures.revues.org/1146>. Acesso em 04 de Abril 2017.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. I. Alarcão et al. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (Org) (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org) (3ª Ed.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas: Papyrus.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez: São Paulo.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Série Educação e formação. Pedagogo.
- Almeida, L. R. (2006). A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & C. L. H. Silva (Orgs), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola.
- Alonso, M. (2002). A supervisão e o desenvolvimento do professor. In N. S. C. Ferreira (Org), (3ª Ed.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 167-181). São Paulo: Cortez.
- Altet, M. (2003). Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In M. Altet, L. Paquay, F. Perrenoud & Colaboradores. *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 55-82). Porto Alegre: Artmed, 2003. Obra originalmente publicada em 2002.

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Obra originalmente publicada em 2002.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C. & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educ.*, Curitiba, 10 (30), pp. 367-387. ISSN 1518-3483.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), 637-651, set/dez.
- Alves-Mazotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). Paradigmas Qualitativos, O Planejamento de Pesquisas Qualitativas e Revisão da Bibliografia. In A. J. Alves-Mazotti; F. Gewandsznajder, *O Método nas Ciências naturais e Sociais* (pp.129-189). São Paulo: Pioneira.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2006). Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina Entrevistas sobre o tema indisciplina em Portugal. *Entrevista* em 26-05-2006. Disponível em <http://www.educare.pt/noticias>. Acedido em 13.05.2015
- Amado, J. (2009). “Estudo de caso” na investigação em educação. Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II). *Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª Ed). (pp.189-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra:
- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: buscando Rigor e Qualidade. *Cadernos de pesquisa*, (113), 51-64.

B

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reta, A. Pinheiro Trans.) Lisboa: Edição 70.
- Barros, J. (2011). Desenvolvimento em Cabo Verde, desafios para a formação e a Investigação em Ciências Sociais. In *Progresso Seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África*, pp. 291-299 Disponível em https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/Conf_JandiraBarros.pdf. Acesso em 10 de novembro 2015.
- Behrens, M. A. (2005). *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

- Bicudo, M. A. V. A. (2011). *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo (s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 174-195.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trans.). (A. B. Vasco, Rev.). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bonafé, E. M. & Almeida, L. R. (2014). Estratégias de formação de professores no contexto de trabalho: o papel do coordenador pedagógico como formador. In *IX Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XIII Encontro Estadual da ANPAE-SP* (p. 1383-1390). *Resumos*. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual. Disponível em www.anpae.org.br/website/publicacoes/biblioteca-anpae. Acesso em 09 de abril de 2016.
- Bonafé, J. M. (2015). Na escola, o futuro já não é passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. (J. S. Padilha, Trad.). Revisão técnica. M. G. S. Horn. In B. Jarauta & F. Imbernón (Orgs), *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. (Apresentação, pp. 102-113). Porto Alegre: Penso. (Obra originalmente publicada em 2012).
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília: MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/>. Acesso em 16 de junho 2016.
- Brasil (2001). *MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília/DF, 08/05/2001. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em 21 de novembro de 2015.
- Brasil (2004). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. 2004. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em 21 novembro 2015.
- Brasil (2011). *INAF-Indicador de alfabetismo funcional/Brasil*. Disponível em www.ipm.org.br/inaf. Acesso em: 23 abr. 2014.
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. [Edição extra – seção 1]. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em 21 novembro 2015.

- Brasil (2014). *Relatório Nacional TALIS-Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem*.
Ministério da Educação/INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/talis>. Acesso em 27 de outubro de 2016.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educação* (ISSN: 1681-5653). 38, (07), pp. 1-6. Disponível em <http://rieoei.org/1267.htm>. Acesso em 01 de julho de 2016.
- C**
- Canário, R. (1998). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, (6), 9-27.
- Canário, R. (2002). O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores: In: *Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. Simpósio 1*: R Canário., C. M. C. Pires & C. Hadji. Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores. (1) v. 1. Brasília. 15 a 19 Out 2001 (pp . 151-174). Anais. Brasília/DF: MEC, SEF.
- Canário, R. (2003). Aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*, (189-207). Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In M. A. Reali & M. G. N. Mizukami (Orgs.). *Formação de Professores: Tendências Atuais* (pp. 139-152). São Carlos-SP: edUFScar.
- Candau, V. M. F. (1999). Oficinas pedagógicas aprendendo e ensinando direitos humanos. Educação em Direitos Humanos: uma Proposta de Trabalho. *Novamerica/PUC-Rio*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em 29 de Dezembro de 2017.
- Candau, V. M. (2004). Formação continuada de professores: questões e buscas atuais. *Revista digital NovaAmérica* (122), s/p. Ideias em Rede. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em 26 de outubro de 2016.
- Candau, V. M. (2009). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Canedo, L. B. (1985). *A Revolução Industrial - Discutindo a História*. Ed. Atual.

- Carneiro, R. (2005). Aprender e educar no século XXI. *RBPAAE*. 21 (1/2), 11-31. Jan/Dez. Brasília, Brasil.
- Carvalho, A. A. A. (1998). Os documentos Hipermédia Estruturados Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: importância dos comentários Temáticos e das travessias temáticas na transferência de conhecimento para novas situações. *Tese de doutoramento em Educação, na área de Tecnologia Educativa, vol. I e II (Anexos)*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/192. Acesso em 19 de janeiro de 2013.
- Carvalho, A. A. A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação* 13 (001), 169 - 184. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carvalho, A. A. A. (2008). Abordar a complexidade através da desconstrução e da reflexão: implicações na estruturação de objectos de aprendizagem. *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma a para investigar e intervir em educação?* Lisboa, 15-17 Fev 2007. Disponível em <http://docplayer.com.br/30118213-Abordar-a-complexidade-atraves-da-desconstrucao-e-da-reflexao-implicacoes-na-estruturacao-de-objectos-de-aprendizagem.html>. Acesso em 12 de Março 2013.
- Carvalho, B. L. P. (2016). Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. In. *Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica*. A. Bueno, D. Estacheski, & E. Crema (Orgs). (pp. 36-54). Rio de Janeiro/União da Vitória: Lápis/Sobre ontem. Ebook. ISBN 978-85-65996-41-9 <http://revistasobreontens.blogspot.pt/>
- Castells, M. (1999). *A era da Informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Vol. 1. (5ª Ed.). São Paulo: Paz e terra. Obra originalmente publicada em 1996.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. (2ª Ed.). (R. V. Majer, Trad.). (1). São Paulo: Paz e Terra. Obra originalmente publicada em 1996.
- Castells, M. (2003) *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. (M. L. X. de A. Borges, Trad.). Revisão P. Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra originalmente publicada em 2001)
- Castells, M. (2016). *O poder da comunicação*. (V. L. M. Joscelyne, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra originalmente publicada em 2009).
- Celestino, M. R. (2010). Coordenação pedagógica e corpo docente: a importância da formação continuada. In: Augusto Guzzo *Revista Acadêmica*, 31-43.

- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. (4ª Ed.). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Crampton J. W. & Krygier, J. (2008). Uma introdução à cartografia crítica. In: Henri Acelrad (org.). *Cartografias sociais e território*. (pp. 85-112). Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR.
- Cuevas, J. D. C. (2011). *Creatividad, Conciencia Y Complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. Tese de doutoramento não publicada. Facultad de Formación de Profesorado Y Educación, Universidad Autonoma de Madrid.

D

- De Franco, G. (2014, Julho 21). Immanuel Kant/Parte I [Ficheiro em Vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BuvKyjhcS1o>
- De Masi, D. (1999). *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial* (Y. A. Figueiredo, Trad.). Rio de Janeiro: UNB: José Olympio Editora.
- De Masi, D. & Frei Beto (2008). *Diálogos criativos*. (J. Salvetti, Trad.). Rev. J. Tedin, L. A. Costa & T. Rocha. Mediação e comentários, J. E. Bologna. Rio de Janeiro: sextante.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Ed Cortez. UNESCO. MEC-Ministério da Educação e do Desporto/Brasil.
- Demo, P. (2001). *Educação & Conhecimento - Relação necessária, insuficiente e controversa*. (2ª ed). Vozes, Petrópolis.
- Demo, P. (2010). *Educação e Alfabetização Científica*. São Paulo: Papirus
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1994). Introdução: Entrando no campo da pesquisa qualitativa. Handbook of Qualitative Research (pp. 1-17). *Thousand Oaks*: Publicações Sábio. Disponível em <http://www.qualres.org/HomeDenz-3585.html>. Acesso em 05 de abril 2017.
- Diário da República (1986). Portugal. I Série. Número 37. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/222418>. Acesso em 18 de mar 2016

- Diário da República (2014). Portugal. I Série. Número 29. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/222418>. Acesso em 18 de mar 2016.
- Dicionário Online Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/criticidade>. Acesso em 17 de agosto de 2017.
- Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2017. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/conscienciosidade> Acesso em 26 de maio de 2015.
- Dicio-Dicionário Online de Português [em linha]. <https://www.dicio.com.br/coerencia/>. Acesso em 11 de agosto de 2017.

E

- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.). (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru/SP: EDUSC.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M. T. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (1977). Viver e construir a profissão docente. In A. P. Caetano, M. Esteves, A. Rodrigues (Orgs.) (2015). *As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e Perspectiva da Formação Contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (001), 27-48.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afectivas e éticas*. Coleção Saberes Plurais. R. Bizarro (Coord.). Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (2016). Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP) Entrevista Maria Teresa Estrela. *FoPeTec*, IFSP. Itapetininga, 1 (1), 164-177, ISSN: 2447-8288.

F

- Fagundes, R. A. (2011). “*Matriz Swot*” do Brasil. Disponível em: www.administradores.com.br. Acesso em 17 de Março de 2014.
- Faria, L. (2008). A escola do século XXI. *Fatos & versão*. Uma derivação online do jornal laboratório do Curso de Comunicação Social-Jornalismo da Unisul, Campus Pedra Branca. Disponível em <http://jornalfatoeversao.blogspot.com.br/2008/06/escola-do-sculo-xxi.html>. Acesso em 02 de Novembro de 2015.
- Farinha, J. (2011). *Abordagem sistêmica em educação - uma perspectiva filosófica da Educação*. Disponível em http://w3.ualg.pt/jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_tab.pdf. Acesso em 03 de Agosto de 2016.
- Feldmann, M. G. (2009). Formação de professores e cotidiano escolar. In: M. G. Feldmann (Org.), *Formação de Professores e escolas na contemporaneidade* (pp. 71 - 80). São Paulo: Senac
- Ferreira, A. M. B. F. (2009). *Ser professor*. (Tese mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET). Porto, Portugal.
- Ferreira, F. I. (2009). Professores, escola e formação. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: Formosinho, J. (Org.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329 - 344). Porto: Porto Editora.
- Fiuza, V. (2015). Coordenador Pedagógico-Agente formador. *Revista CPB Educacional, Universo Educação*. Segundo semestre 2015 s/p. Disponível em <https://educacional.cpb.com.br/conteudos/universo-educacao/coordenador-pedagogico-agente-formador/>, acesso em 14 de setembro 2016.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre 33 (3), p. 182-188.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidades de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor nas escolas de massa. In: J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Freire, C. S., Ribeiro F. C. G. & Souza, L. B. (2010). Mapas conceituais na Educação a Distância: uma análise sob a ótica da Complexidade. *3º Simpósio Hirpertexto e Tecnologias da Educação*. 02 e 03 DEZ 2010. Recife/Pe/Brasil. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais>, acesso em 11 fevereiro 2015.

- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação-uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1993). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da Liberdade*. (22ª. ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A Educação na Cidade*. (3ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *Educação e Mudança*. (24ª ed) Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. (34ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008a). *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. L. S. (2004). *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. (3ª Ed.). EDIPUCRS: Porto Alegre.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fusari, J. C. (2009). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & L. H. S. Christov (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (3ª Ed) (pp. 17-24). São Paulo: Loyola.
- Fusari, J. C. (2012, Setembro 12). A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. Roda de Conversa. [ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yXkOK017EKc>. Acesso em 08 de abril de 2017.

G

- Gadotti, M. (1993). *Conclusão: desafios da Educação pós-moderna*. In: Histórias das Ideias Pedagógicas. Ed Ática.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo : ed. Publisher Brasil.

- Gadotti, M. (2008). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2814>, acesso em 09/09/2014.
- Gadotti, M. (2010). *Paulo Freire - O papel do professor*. Kit Coleção Grandes Pensadores da Educação [DVD]. Produtora: Atta Mídia e Educação.
- Gama, M. C. S. S. (1998). *Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. Textos e reportagens*. Disponível em <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em 08 de Abril 2015.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.) (pp. 51-76). *Os professores e a sua formação* (G. Cunha, C. Hespanha, C. Afonso & J. A. S. Tavares, Trans.). Lisboa Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação: século XXI).
- Garcia, C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de Professores: para uma mudança educativa* (I. Narciso, Trad.). Portugal: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas). 01 (119), pp. 191-204. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> acesso em 29 agosto 2016.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. 13 (37), pp. 57-70. jan./abr. Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNES
- Geglio, P. C. (2003). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em Serviço. In V.M.N.S. Placco, & L. R. Almeida (orgs), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 113-116). São Paulo: Loyola.
- Geglio, P. C. (2016). A Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada do Professor na Escola: uma análise das dissertações e teses produzidas no período de 1987 a 2009. *Revista Profissão Docente* 16 (34), p. 53-71. Disponível em

www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/946/1261. Acesso em 3 de agosto de 2017.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes A. A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, jul./dez, 7 (2), 275-290. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570203.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2015.

Gomes, R. C. M. (2006). Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 2, (1) dez. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 26 de Novembro 2017.

Gómez, M. N. G. (1997). A globalização e os novos espaços da informação. *Jornal Informare* 3 (1/2), 23-39. Rio de Janeiro.

H

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª Ed). (T. T. Silva e G. L. Louro, Trads). Rio de Janeiro: DP&A.

Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. (3ª ed.) Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Henriques, M. & Barros, N. (2013). *Olá Consciência! Uma viagem pela filosofia*. Carnaxide: Prisma.

Hobsbawm, E. (1978). Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo. In *Padrão de Vida, 1850-1914*. (Cap. 1-5, pp. 143-159). Rio de Janeiro: Forense.

I

Imbernón, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2007). Uma nova formação docente. *Revista Pátio*. Porto Alegre, 40, 12-15.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. (S. T. Valenzuela, Trad.). São Paulo: Editora Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores* (J. S. Padilha Trad.). Porto alegre: Artmed. (Obra originalmente publicada em 2000).

J

Japiassú, H. & Marcondes, D. (2001). *Dicionário básico de filosofia*. Terceira edição revista e ampliada. Digitalizado por TupyKurumin. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

K

Koch, I. G. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

Kramer, S. (2002). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. (9ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

L

Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (J. W. Geraldi, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 19, p. 20-28.

Lamy, M. (2003). Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud & Colaboradores. *A profissionalização dos formadores de Professores* (pp. 41-54). Porto Alegre: Artmed. Obra originalmente publicada em 2002.

Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp.53-79). São Paulo: Cortez

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. (5ª Ed.). Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J. C. (2010). Práticas de ensino em um contexto de mudanças". Publicado em 31 de ago de 2012. *Em palestra no Sindicato: "Práticas de ensino em um contexto de mudanças"* (10 de junho de 2010). <https://www.youtube.com/watch?v=AcZEWkA8--E>. Acesso em 18 de setembro 2016.

Lima, M. C. (2011). A Educação: quando o futuro ressignifica o passado. Assunto em pauta, *Revista ESPM*. 64-73. Disponível em http://acervodigital.espm.br/revista_da_espm/2011/set_out/10%20Manolita%20Lima.pdf. Acesso em 29 de fevereiro 2016.

- Longarezi, A. M. & Silva, J. L. (2010^a). A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: L. C. Silva, M. I. Miranda (Orgs.), *Pesquisa-ação e Educação*. Uberlândia: EDUFU.
- Lopes, J. (2013). Os professores têm de ser ensinados a gerir a indisciplina nas salas de aula. *Entrevista a Natália Faria*. Disponível em www.publico.pt/portugal/jornal. Acedido em 13/05/2015.
- Luna, S. (1991). O falso conflito entre tendências metodológicas. In I. Fazenda, *Metodologia da Pesquisa Educacional* (pp. 21-33). São Paulo: Cortez.
- Lustosa, G. Q., Matos, J. F. & Pessoa, M. T. R. (2015). Narratividade na Formação de Professores: Construção de Pensamento flexível e reflexivo. In F. A. M. Araújo, M. O. A. Albuquerque & M. V. C. Carvalho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Educação básica e superior em questão* (pp. 61-72). Teresina: Eduf.

M

- Macedo, L. (2005). *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Machado, L. M. (1996). Mercado global: a esfinge do presente. In Silva Jr., C. A. (Org). *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* VI Circuito PROGRAD. pp. 91-106, São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP.
- Matos, J. F. (2013) *Supervisão pedagógica e formação continuada com casos e narrativas: estudo piloto com professores do ensino fundamental anos finais na Região Nordeste da Bahia/Brasil* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Matos, J. F. & Pessoa, T. (2014). Supervisão/coordenação pedagógica e formação continuada no local de trabalho com base em narrativa/caso. *VI CIPA-VI Congresso Internacional pesquisa (Auto) Biográfica: entre o público e o privado modos de viver, narrar e guardar*. Rio de Janeiro / 16-19 Novembro. Disponível <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/vi-congresso-internacional-de-pesquisa-autobiogr%C3%A1fica-vi-cipa>.
- Matos, J. F. & Pessoa, T. (2015). Formação de Coordenador Pedagógico norteada pelo programa de formação continuada dos 5Cs: imigrando as potencialidades da Teoria da Flexibilidade Cognitiva para o contexto educacional. In *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU*

2015 *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*, (pp. 60-70). ISBN 978-989-8707-23-9. Disponível em <http://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/40-atas-do-ii-coloquio-cabo-verdiano-de-educacao-cedu-2015>.

Merseth, K. (1999). Foreword: A rationale for case-based pedagogy in teacher education. In M. Lundberg, B. Levin & H. Harrington (eds), *Who learns what from cases and how? The 92 research base for teaching and learning with cases* (pp. ix-xv). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mesquita, E. C., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Simpósio de Organização e Gestão Escolar, VII, Aveiro, Portugal*, 26-27 Abril 2012. Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. 01-12.

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=conscienciosidade>. Acesso em 15 de Agosto de 2017.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade* (29ª Ed). Petrópolis: Vozes.

Minedu (2010). Ministério de Educação de Cabo Verde. Disponível em <http://www.minedu.gov.cv>., acesso em 18 de Fevereiro 2015.

Minedu (2015). Ministério da Educação de Cabo Verde. Disponível em www.minedu.gov.cv/. Acesso em 16 de Novembro de 2016.

Mira, R. A. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação: temas e problemas*. Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. 4, 295-307, Ano 2. Edições Colibri. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/6144/1/>. Acesso em 23 de Fevereiro 2015.

Miskalo, I. K. (2014). Desafios a serem implementados na formação de professores-Mesa Redonda. *VII Fórum Extraordinário da Undime/SC_I*. K. Miskalo | UNDIME.undime-sc.org.br > Galerias > Vídeos Licença padrão do YouTube. Publicado em 31 de Maio de 2014.

Mizukami, M. G. N. (2000): Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In A. Abramowicz & R. R. Mello (Org), *Educação: pesquisas e práticas* (pp. 139-161). Campinas: Papirus.

Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*. 29 (2), 33-49. Disponível em

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

- Mizukami, M. G. (2013). Escola e desenvolvimento profissional da docência. In B. A. Gatti, C. A. Junior, M. G. Mizukami, & M. D. Pagotto (Coords.), *Por uma política nacional de formação de professores* (pp. 23-54). São Paulo: Unesp.
- Monteiro, E. (2012). *Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.
- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas *Em Aberto*, Brasília, 16 (70), 57-69. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>. Acesso em 15 de janeiro 2016.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. C. A. Souza e O. E. T. Morales (orgs.). (II), 15-33. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 10 de março de 2016.
- Moreira, A. (1997). *Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros-professores: uma experiência em Didática do Inglês*. Tese de Doutorado em Didática (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Sob a orientação de Isabel Alarcão e com co-orientação de Rand Spiro). Disponível em <https://www.ua.pt/cidfff/lcd/PageText.aspx?id=9898>. Acesso em 05 de maio de 2015.
- Moreira, M. A. & Buchweitz, B. (1987). *Mapas Conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Moraes.
- Moreira, M. A. (1997). Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. Adaptado e atualizado de um trabalho com o mesmo título publicado em *O Ensino, Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística*, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, (23 a 28), 87-95, 1988. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em 12 fevereiro 2015.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra originalmente publicada em 1990).

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. F. da Silva e J. Sawaya, Trads.). Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. Edições UNESCO: Cortez: Edição brasileira.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8ª Ed). (E. Jacobina, Trad.). Rio de Janeiro. Bertrand Brasil (Obra originalmente publicada em 1999).
- Morin, E. (2005). *Ciência com Consciência*. (8ª Ed.). (M. D. Alexandre e M. A. S. Dória, Trads). Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Bras (Obra originalmente publicada em 1990).
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2ª Ed). (C. E. F. da Silva e J. Sawaya, Trads). Cortez Ed. rev. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Mota, R. & Scott, D. M. (2014). *Educando para a inovação e aprendizagem independente*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Moura, A. F. (2016). O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas socio-históricas. *Rev. bras. hist. educ.* 16 (01) (40), pp. 79-109. Maringá-PR. Disponível em www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/642/pdf_92. Acesso em 08 de janeiro de 2017.

N

- Nogueira, F. B. (2012). Formação cívica e formação de professores: limites e potencialidades. *Tese de doutoramento em Educação, na área de Didática e Formação*. Tese apresentada à Universidade de Aveiro.
- Nogueira, F. & Moreira, A. (2011). Pressupostos e potencialidades da plataforma didaktosonline para a formação de professores. In A. R. Marcos, & T. Pessoa (Coords). *A vida nas escolas: Casos para a formação de professores. La Prática cotidiana en los colégios* (pp. 139-157) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nono, M. A. (2010). Caso de Ensino na Formação do Pedagogo. *PBL Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8 -12 Fev 2010*. Disponível em each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0438-1.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2017
- Nono, M. A. & Mizukami, M. G. N. (2002). Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *R. bras. Est. pedag.* 83 (203/204/205), (pp. 72-84). Disponível em emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/906/881. Acesso em 04 de outubro de 2017.

- Nono, M. A. & Mizukami, M. G. N. (2007). Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em <http://rieoei.org/experiencias149.htm>. ISSN: 1681-565. Acesso em 29 de setembro de 2016.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Universidade de Aveiro: Tipave Indústrias Gráficas.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares. As organizações escolares em análise*. A. Nóvoa (Coord.), Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. *Nota de apresentação*. In: Zeichner, K. M. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). (Org.). *Os professores e a sua formação* (2ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores* (2ª Ed.). (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista educacion*. s/p. Disponível www.revistaeducacion.mec/re350/re350_09_por.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.
- Nóvoa, A. (2013, Maio 16). Profissão Professor. [mensagem de Blog]. Disponível em <http://pedagogia0569.blogspot.pt/2013/05/profissao-professor.html>. Acesso em 01 de março de 2015.
- Nóvoa, A. (2016). A investigação em Educação: Porquê e Para quê? *Seminário Transdisciplinares Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. 08 de Novembro.
- Nóvoa, A. (2016). A investigação em Educação: como e com quem? *Seminário Transdisciplinares Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. 11 de Novembro.
- Nunes, S. C. & Santos, R. P. (2013). O Construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxionomia de Bloom. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013*. Disponível em www.fisica-interessante.com/files/artigo_construcionismo_papet_objeto_de_aprendizagem.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2015.
- Nunes, C. S. & Costa, L. C. A. C. (2005). Os mapas conceituais como organizadores de hipertextos para os ambientes de ensino a distância – EAD. Disponível em

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Nunes/publication/228814589. Acesso em 12 fevereiro 2015.

O

- OCDE (2004). La qualité du personnel enseignant. Disponível em www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf. Acesso em 26 de Outubro de 2016.
- Oliveira, M. A. C. (S/D). Consciência. Psicologia InfoEscola navegando e aprendendo. Disponível em <https://www.infoescola.com/psicologia/consciencia/>. Acesso em 11 de Abril de 2019.
- Omiste, A. S., López, M. D. C. & Ramirez, J. (2000). Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In V. M. Candau & S. Sacavino (Org.) *Educar em direitos humanos. Construir democracia*. Rio de Janeiro. DP&A.

P

- Paiva, J. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Diagnósticos, reflexões e uma experiência com o e-mail numa escola de 3º ciclo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/dout/jacinta>. Acesso em 28 de julho de 2017.
- Papert, S. M. (1985). *LOGO: Computadores e Educação*. (J. A Valente, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Obra originalmente publicada em 1980).
- Paquay, L. & Wagner, M-C. (1998). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo formação. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Org.), *Formando professores profissionais; Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed), (pp. 135-159). S. Paulo. Brasil: Artmed.
- Pedro, L. F. & Moreira, A. (2002). *Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didáticos: reflexões no contexto de uma investigação em cursos*. [Doc. Online] 1-7.
- Pennac, D. (2011). *Mágas da escola*. Porto: Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Profissional.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem*. (P. C. Ramos Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002^a). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2003). O ensino não é mais o mesmo. In *Presença Pedagógica*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. (I. Rodrigues, trad.). Perrenoud, Ph. Brasil, Belo Horizonte mar./abr., (50), 31-33. (Obra originalmente publicada na *L'enseignement n'est plus ce qu'il était! Résonances* 2002, (6), 6-7.
- Pessoa, T. (2004). *Aprender a pensar como professor pelo estudo e escrita de caso. Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação*. Dissertação de Doutorado Apresentada pela autora à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação no ano de 2001.
- Pessoa, T. (coords.) (2011). Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos. In A. R. Marcos, & T. Pessoa, *A vida nas escolas: Casos para a formação de professores. La Prática cotidiana en los colegios*. (pp. 107 - 157) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pessoa, T., Matos, A., Vieira, C. & Amado, J. (2012). Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso blearning de violência e gestão de conflitos na escola. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. Almeida. *EducaçãoOnline-Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (Cap.VII, pp. 127-144). SantoTirso: De Facto Editores
- Pessoa, T., Purificação M. M., Lustosa G. & Matos, J. F. (2015). Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) – Enquadramento e contributos na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Oliveira (Orgs.). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 91-106). Ramada: Pedago Editores.
- Pessoa, T., Matos, A. & Amado, J. (2012). Bullying e cyberbullying - da compreensão à formação de professores. *Revista Nova Ágora* .42-44.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. (N. C. Caixeira, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e Cognitiva. *O portal dos psicólogos*. Disponível em www.psicologia.com.pt. Acesso em 13 de Maio de 2015.
- Placco, V. M. N. S. & Silva, S. H. S (2004). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. G. Bruno, L. R Almeida & L. H. S. Christov (5^a Ed), *O coordenador pedagógico e a formação docente* pp. (35-44).. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. de S & Almeida, L. R. (Orgs.). (2011). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade* (5^a Ed.). São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S (2014). A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *Simpósio Eixo: A Didática e a Prática de Ensino em relação com a Formação de Professores. Subeixo-Escola como espaço de formação docente. XVII ENDIPE. Tema: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Fortaleza - 11 a 14/11/2014 Livro 4 00530. EdUECE

Portugal (2014). Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo: processo legislativo*. Lisboa: Assembleia da República. www.dge.mec.pt/legislacao-2. Acesso em 16 de novembro de 2016.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, M. Carvalho, Trad.). Revisão Científica R. Santos. Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Gradiva. (Obra originalmente publicada em 1992).

R

Raths, L. E. et al. (1977). *Ensinar a pensar*. (2ª ed.). São Paulo: EPU.

Rego, T. C. (2010). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rodrigues, J. P. (2014, Julho 23). *As aulas no cinema: Os 7 saberes necessários à educação do futuro, segundo Edgar Morin* [mensagem de blog]. Disponível em <http://pgl.gal/os-7-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-segundo-edgar-morin/>. Acesso em 29 de fevereiro 2016.

Roesch, S. M. A. (2007). Casos de Ensino em Administração: Notas para a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea – RAC*. Abr. / Jun. 11 (2), 213-234. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n2/a12v11n2.pdf>. Acesso em 12 Janeiro 2015.

Roesch, S. M., & Fernandes, F. (2007). *Como escrever casos para o ensino de administração*. São Paulo: Atlas.

Ruivo, J. & Mesquita, H. (2010). Educação e formação na sociedade do conhecimento. Separata. Aula. *Revista de Pedagogia de La Universidad de Salamanca: Expresión, Estética Y Educacion*. 210 - 214. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0214-3402. Disponível em http://www.ensino.eu/media/5540/Educacao_e_formacao_na_sociedade_do_desenvolvimento.pdf, acesso em 09 de Março de 2015.

Ruz, J. (1984). Teoria Crítica e Educação. (P. Humblé e W. C. Costa, Trans.). *Perspectiva*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 1 (3), 9-50. ISSN print 0102-5473, ISSN 2175-795X. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8978/8326>, acesso em 17 de Outubro 2018.

S

Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed). Porto Alegre. Artmed.

Sacristán, J. G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: S. Pimenta & E. Gendin (Orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M., E. P. Woods & M. H. Cavaco, *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2015). Por que nos importamos com a Educação do Futuro? (J. S. Padilha, Trad.). Revisão técnica. M. G. S. Horn. In B. Jarauta & F. Imbernón (Orgs), *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. (Apresentação, pp. 11-18). Porto Alegre: Penso. (Obra originalmente publicada em 2012).

Scocuglia, A. C. (2006). Paulo Freire e a «conscientização» na transição pós-moderna. *Revistaesc: Educação*, 23, 21-42. Sociedade & Culturas,

Sanches, A. C. (2005). *Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Sanou, B. (2016). *ICT: Facts and figures*. ITU. Disponível em <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>. Acesso em 14 de Junho de 2017.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (Org.). (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Revisitado. São Paulo: Cortez.

Santos, L. L. (2013). Entrevista com o Professor António Nóvoa: *Educação em Perspectiva*. Viçosa, jan./jun. 4 (1), 224-237. Disponível em www.periodicos.ufv.br, acesso em 18 de Maio de 2015.

Savioli, B. R. (2012). *Planejamento Estratégico e Análise SWOT*. Disponível em

<https://pt.slideshare.net/maximusmaylson/planejamento-estrat-0112-1>. Acesso em 17 de Março de 2014.

Sayegh, F. (2006). *As relações entre desenvolvimento e aprendizagem para Piaget e Vygotsky*.

Disponível em www.profala.com/artpsico60.htm. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

Schön, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91), Lisboa, Dom Quixote e IIE.

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In M. C. Wittrock (Ed.) (pp.9-91). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. Disponível em

http://illus.cl/archivos_diplomado/3/RN4_Unid._Introduc.Shulman.doc. Acesso em 12 de setembro de 2016.

Shulman, L. S. (1996). Just in case: reflections on learning from experience. In J. Colbert, K. Trimble & P. Desberg (Eds.). *The case for education. Contemporary approaches for using case methods*. (pp. 197-217). Needham Height: Allyn Bacon

Shulman, L. (2005). Excellence An immodest proposal; acesso em 25 de Janeiro de 2015

<http://cgi.stanford.edu/~dept-ctl/tomprof/posting.php?ID=676>).

Shulman, L. S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Traduzido e publicado com autorização. (Trad. L. Beck. Ver. técnica de P. Louzano). 4 (2), pp. 196-229.

Cadernos Cenpec/São Paulo. (Obra originalmente publicada em 1988). Disponível em

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/29>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silveira, E. L. D. (2013). O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. *Revista de*

Educação Dom Alberto, 3 (1), 32-42. Disponível em <http://www.domalberto.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/O-Perfil-do-Professor-do-S%C3%A9culo-XXI-uma-Reflex%C3%A3o-Necess%C3%A1ria.pdf>. Acesso em 29 de Fevereiro de 2016.

Siqueira, F. (2017, Novembro 17). *Esses são os 10 países com menos acesso à internet. Tecnologia e Ciência*. [mensagem de blog]. Disponível em <https://noticias.r7.com/tecnologia-e>

ciencia/fotos/esses-sao-os-10-paises-com-menos-acesso-a-internet-do-mundo-17112017#!/foto/1.
Acesso em 10 de janeiro 2018.

Snoeckx, M. (2003). Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In M. Altet, P. Paquay, L. Perrenoud & Colaboradores. *A profissionalização dos formadores de professores* (pp. 23-40). Porto Alegre: Artmed. Obra originalmente publicada em 2002.

Souza, D. T. & Sarti, F. M. (2014). *Mercado de formação docente: consituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *10th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education and Multimedia: exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stake, R. E. (2009). *A Arte de investigação com Estudos de Caso* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1995).

T

Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIFPE.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, 13 (Jan/Fev/Mar/Abr), 5-24.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (6ª ed). (F. Pereira, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tavares, R. (2007). Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição*, (12), p. 72-85. Submetido em 13/10/2007 | Aceito em 26/11/2007 | ISSN 1806-5821 – Publicado on line em 03 de dezembro de 2007 Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso O em 28 jan 2015.

Teitelbaum, K. (2011). Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: M. W. Apple, W. Au, L. A. Gandin, *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

Tonucci, F. (2015). Os alunos na escola do amanhã. (J. S. Padilha, Trad.). Revisão técnica. M. G. S. Horn. In B. Jarauta & F. Imbernón (Orgs), *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. (Cap. 4, pp. 63-84). Porto Alegre: Penso. (Obra originalmente publicada em 2012).

Touraine, A. (1995). *Carta aos socialistas*. Lisboa: Terramar.

Trojan, R. M., & Corrêa, V. C. (2015). Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. *Políticas Públicas* 19 (2), 539-550. Disponível em www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=1047. Acesso em 03 de julho de 2017.

U

UNESCO (2013). *Relatório de Monitoramento Global de EPT. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade da educação para todos*. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654_por.pdf. Acesso em 08 de abril 2016.

V

Vaillant, D. (2003). Formação de Formadores: Estado da Prática. Revisão Técnica: Helena Bomeny e Raquel B. Emerique (P. M. Garchet, Trad.). Série 25. pp. 1-60. *Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe-PREAL, Brasil*, Outubro de 2003. Disponível em www.oei.es. Acesso em 18 de Maio de 2017.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPr.

Varela, O. B. (2008). O repto da diversidade de conhecimentos em Cabo Verde, do colonial/ moderno ao moderno/pós-colonial. In *VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. A questão social no novo milênio*, Coimbra, Portugal, 16-18 Setembro 2004 (pp. 1-33). Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Disponível em <https://journals.openedition.org/eces/1332>. Acesso em 11 de março 2015.

Varela, O. B. (2013). A evolução do ensino superior público em Cabo Verde: da criação do curso de formação de professores do ensino secundário à instalação da Universidade Pública. Praia. Edições UNICV.

Vasconcellos, C. S. (2000). *(IN)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. (13ª Ed). São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2004). *Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. (5ª ed). São Paulo: Libertad.

Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

W

Werthein, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. Artigos: *Ci. Inf., Brasília*, 29 (2), 71-77. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>. Acesso em 26 de novembro 2015.

Y

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª Ed). Porto Alegre: Bookman.

Z

Zabala, A. (1998). *A prática Educativa: como ensinar* (E. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra originalmente publicada em 1995).

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



ANEXOS



Anexo 1 - Proposta da Ação Formativa

Ação de Formação de Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Turma

Designação: Programa de Formação Continuada dos 5Cs – PFC5Cs

Classificação: Formação continuada

Modalidade: Oficinas de Formação

Duração: 20hs (presenciais)

Quantidade de oficinas: 8

Formadora: Juraneide Ferreira Matos

1. Razões e justificativas da ação

A formação continuada de professores necessita oportunizar aos docentes a construção de saberes capaz de inovar, evoluir e responder aos desafios da atualidade e as aspirações da sociedade a que serve. Pesquisas apontam que as formações continuadas ainda são de natureza mais teórica, distanciadas da realidade da escola, e que o efeito na ação docente se faz de maneira pouco significativa ou, muitas vezes, não atingem o objetivo a que se propõem.

Mas, afinal, para atender a demanda da sociedade atual, que estratégia de formação poderá gerar mudanças mais significativas no processo educativo? Quais dimensões é preciso considerar nas ações formativas a fim de desenvolver a profissionalidade docente de acordo com o que requer a escola atual?

Diante da evidência acerca da necessidade de reflexão permanente sobre a ação docente, propomos que o contexto laboral seja o local de formação continuada dos professores, que a base da formação seja os incidentes que emergem do cotidiano do trabalho docente e que o formador seja conhecedor das peculiaridades da rotina da escola. O Coordenador Pedagógico (CP) possui esse perfil de formador, não somente por estar integrado tanto no cotidiano dos professores, quanto dos alunos ou, por transitar pelas diversas tensões que abarcam o dia a dia da escola, mas, também, por ter sido habilitado para tal, em sua formação de base.

Utilizar a estratégia dos casos permite ao CP gerir uma formação continuada que permite detectar os problemas que emergem da prática, com toda complexidade inerente ao universo escolar. A busca pela identificação dos motivos geradores dos problemas e pelas possíveis soluções também integra a dinâmica da estratégia. O CP se portará como mediador das discussões coletivas, estimulando os professores a utilizarem os saberes adquiridos tanto na experiência, quanto em elementos teóricos que possam ampará-los na busca de soluções para o problema analisado, sempre que necessário. Uma ação formativa nessas perspectivas dará maior sentido e sustentabilidade na logística da formação

continuada dos professores.

Uma peculiaridade da referida estratégia de formação é que o caso pode ser revisitado tantas vezes quantas sejam necessárias, a depender da eficácia das primeiras propostas de soluções apontadas, numa espiral constante e progressiva de reflexão, investigação e produção de conhecimento.

Os casos serão sistematizados com base no Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs), cujos Cs se referem às dimensões *Coerência*, *Colaboração*, *Conscienciosidade*, *Construção* e *Criticidade*, detectadas na Teoria do Conhecimento cunhada por Paulo Freire, da Teoria da Complexidade proposta por Morin (2003) e dos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC), desenvolvida por Spiro e Colaboradores (Spiro et al., Spiro et al., 1988; Spiro e Jehng, 1990). As referidas teorias estimulam a *Construção* de saberes profissionais respaldados na *Cooperação*, na *Conscienciosidade*, na *Coerência* e na *Criticidade* de acordo com a demanda do contexto em que estão inseridas, e são os constructos que norteiam o Programa da Formação Continuada dos 5Cs, conforme mostra a Figura 1.

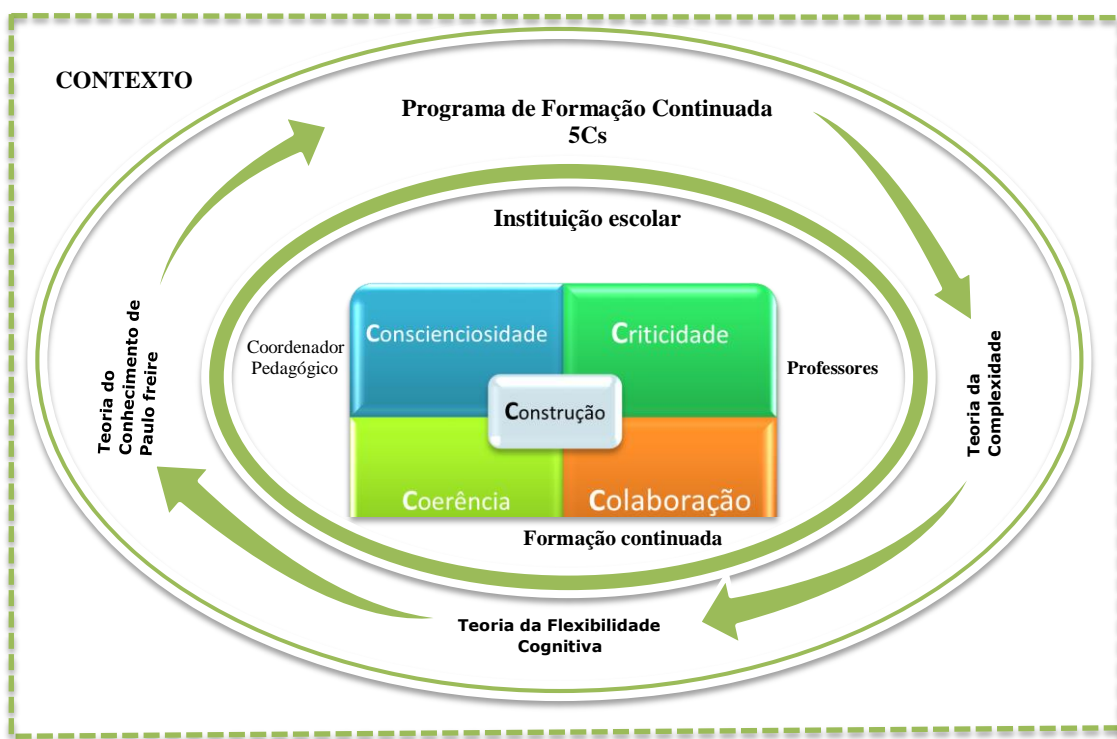


Figura 1 – Programa de Formação Continuada 5Cs

O PFC5Cs surgiu ao se reconhecer a carência de formação dos CPs como formadores em contexto, assim como, da carência de mecanismos de formação continuada em contexto de trabalho que considerem a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobretudo sobre os problemas que emergem do contexto de trabalho. Nesse sentido, o referido programa tem como finalidade tornar os CPs agentes ativos da formação continuada de professores no âmbito da escola, norteado pelo PFC5Cs, que estimula a cultura de docência embasada na reflexividade e flexibilidade do pensamento, atualmente

perspectivada como condicionante da mudança na vida escolar.

2. Característica da Formação

As características dessa formação implicam a observação, a identificação de situações problemas ou incidentes críticos, a reflexão sistematizada sobre os mesmos, assim como, sobre a maneira de fazê-los, que se desenvolve através de narrativas escritas por atores partícipes do universo da escola. Trata-se de um processo de formação que parte das situações reais, narradas especificamente para a formação, que são analisadas pelo grupo de formandos, portanto, por quem as vivenciou ou não, que será (des) construído e (re) construído coletivamente, de modo a construir saberes que possam servir de base para resolução de problemas semelhantes que já existem ou que possam surgir ou, até mesmo, para realizar um trabalho de prevenção.

Dessa maneira, os casos analisados não são passíveis de julgamento, de críticas que não sejam absolutamente construtivas e formativas, tampouco os sujeitos envolvidos devem ser estigmatizados ou hostilizados. Devem servir exclusivamente ao desenvolvimento de outras formas de olhar e de fazer. Todos os participantes da formação precisam revestir-se dos princípios éticos necessários a uma formação que constrói conhecimento com base nos casos reais, assim como o fazem os Médicos, Advogados, Psicólogos, Enfermeiros, etc.

Teremos um espaço para construção coletiva de um mapa conceitual, que trará as temáticas surgidas na reflexão coletiva, princípios teóricos orientadores como apoio à busca para possível resolução dos problemas, e sugestões do grupo para minimizar ou extinguir os problemas em causa.

3. Objetivos a atingir

Objetivo Geral

- Desenvolver no Coordenador Pedagógico as competências para realizar formação continuada de professores no contexto laboral, com base no Programa de Formação Continuada dos 5Cs.

Objetivos específicos

- Compreender os conceitos de Conscienciosidade, Coerências, Criticidade, Coletividade e Construção de acordo com Paulo Freire e Edgar Morim;
- Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos da escola;
- Refletir sobre o potencial formativo do Coordenador Pedagógico (CP) no local de trabalho com base na narrativa de casos concretos;
- Caracterizar a metodologia dos casos.

4. Conteúdos da Ação¹¹⁰

Oficina 1 – 4hs

Apresentação do grupo

Apresentação do Programa de Formação: A que se propõe o PFC5Cs

Metodologia a ser utilizada na ação de Formação

Conjunto de técnicas/instrumentos utilizados para relatos de casos

Especificidades da técnica de IC: porque escolhemos Ics

Leitura de alguns Ics colhidos previamente para escrita de um caso como exemplo

Escolha de 1 IC para transformar em caso

Acesso ao Moodle

Conclusões

Avaliação da sessão: Análise SWOT e Ficha Sumário

Oficina 2 – 4hs

Reflexão da Oficina 1

Fundamentos e procedimentos na escrita de casos – Do IC à Narrativa

Construção Coletiva do Caso como exemplo com base no IC

(Des) Construção sistematizada do caso individualmente

Reflexão teórica Prática

Conclusões

Avaliação da sessão: Análise SWOT e Ficha Sumário

Oficina 3 – 4hs

Reflexão da Oficina 2

(Des) Construção Colaborativa do Caso (em subgrupos)

Reflexão Teórica Prática

Avaliação da sessão: Análise SWOT e Ficha Sumário

Oficina 4 – 4hs

Reflexão da Oficina 3

(Des) Construção Colaborativa do Caso (no grupão)

Definição da proposta para possíveis soluções para o problema pelo grupão

Reflexão Teórico prática

Avaliação da Oficina: Análise SWOT e Ficha Sumário

¹¹⁰ Os conteúdos da ação das oficinas foram alterados de acordo com a demanda de cada grupo.

Oficina 5 – 4hs

Reflexão da Oficina 4

Construção do Mapa Conceitual

Sistematização dos recursos em busca da solução dos problemas apontados no Mapa Conceitual

Conclusão

Avaliação da Oficina: Análise SWOT e Ficha Sumário

5. Metodologia de realização da ação

A metodologia a ser utilizada é de cunho construtivista. Concentra-se na Construção de saberes com base no trabalho docente, nos incidentes de sala de aula e nos incidentes que emergem em todo o contexto que envolve esse trabalho.

A componente teórica transita entre a metodologia expositiva por parte do formador, leitura de textos por parte dos formandos, exposição e debates entre os formandos acerca dos textos lidos e das temáticas que vão emergindo do caso. A participação e Colaboração dos formandos são de fundamental importância. A componente prática implica escrita de Incidentes Críticos, (des) construção e (re) construção dos casos e a Construção Colaborativa do Mapa Conceitual.

A proposta inicial da ação formativa é de 8 Oficinas, sendo 04 presenciais de 4hs cada uma, que serão realizadas duas vezes por semana. E 03 na plataforma Moodle, de 1:30 cada, e 1 mesa redonda de 2hs, perfazendo um total de 21:30. As oficinas não deverão ocorrer em dias corridos, em virtude da componente teórica e prática da ação.

Anexo 2 - Modelo do Certificado de Participação



Formação Continuada de Coordenadores pedagógicos/Diretores de turma

Formação continuada em contexto escolar: desenvolvimento de Coerência, Conscienciosidade, Críticidade e Construção Coletiva de saberes docentes

CERTIFICADO

Certifica-se que _____ participou do Curso de Formação Continuada de coordenadores pedagógicos/diretores de turma, organizado no âmbito da pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, *Programa de Formação Continuada dos 5Cs: um estudo em Brasil, Cabo Verde e Portugal*, com a duração de ___hs, nos dias _____ de 2015, realizado em _____.

_____, ___ de _____ de 2015


Maria Teresa Ribeiro Pessoa

Professora Associada da Universidade de Coimbra
Portugal

Juraneide Ferreira Matos

Formadora
Doutoranda na Universidade de Coimbra
Portugal



Programa de Formação Continuada dos 5 



Anexo 3 - Convite da Mesa Redonda encerramento da IA em Cabo Verde

**Local: Escola Secundária AZUL
Praia - Ilha de Santiago
Data: 24 de abril 2015
Hora: 14:30**



Desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva dos 5Cs

Conclusão da Formação Continuada em contexto escolar fundamentada no PFC5Cs: Construção de saberes em Colaboração, norteadas pela Coerência, Conscientização, Criticidade. Ação Formativa realizada na Escola Secundária Azul, entre os dias 06 e 22 de abril de 2015.

Palestrantes

Doutora Teresa Pessoa

Professora Associada da Universidade de Coimbra – Portugal

Tema: Os sabores do Saber e do SER Professor

Georgina Quaresma

Professora de Filosofia na Universidade Federal do Piauí – Brasil

Doutoranda na Universidade de Coimbra – Portugal

Tema: Novos sentidos da Educação: Desafios na Construção de uma Humana Docência

Juraneide Matos

Pedagoga/Psicopedagoga/Mestra em Formação de Formadores

Doutoranda na Universidade de Coimbra – Portugal

Tema: A potencialidade dos 5Cs no desenvolvimento da docência: um olhar para dentro da profissão

Mediador: Luís Ângelo

Vice-Diretor Pedagógico da Escola Secundária Amor de Deus

Anexo 4 - Consentimento para pesquisa de campo

Vimos solicitar-lhe que leia este texto e, antes de autorizar a sua participação neste estudo, esclareça todas as questões que tenha dúvidas.

Esta investigação decorrerá no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, e tem como objetivo geral implementar e avaliar um Programa de Formação Contínua de professores em contexto laboral com base em casos emergidos do local de trabalho. A formação será norteada pelos princípios de nosso Programa de Formação Contínua dos 5Cs (PFC5Cs), elaborado para esse fim. Esta investigação será realizada em três países lusófonos, Brasil Cabo Verde e Portugal e, para atingirmos nosso objetivo, necessitamos que participe do processo formativo, composto de 08 sessões, sendo duas por semana. Sua participação é de intensa importância para nós, no entanto é voluntária. Garantimos a confidencialidade de qualquer dado recolhido, o anonimato nos guiões, sumários e análise SWOT, assim como das anotações no Diário de Bordo do investigador. A utilidade do conteúdo desses instrumentos de recolha de dados é unicamente para investigação científica. A investigadora Juraneide Ferreira Matos está à disposição para qualquer esclarecimento acerca do estudo.

Eu, _____, li as informações acima e concordo em participar neste estudo.

Cidade da Praia, 07 de Abril de 2015

Assinatura do participante

Anexo 5 - Cronograma da Ação em Cabo Verde

 FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE COIMBRA			
Formação continuada de Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5Cs: Um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Doutoranda: Juraneide Ferreira Matos Orientadora: Professora Doutora Teresa Pessoa			
CRONOGRAMA DA AÇÃO EM CABO VERDE			
Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde			
Oficina I	Dia 07	Das 08:30 às 14:30	Presencial
Oficina II	Dia 09	Das 14:30 às 18:30	Presencial
Oficina III	Dia 13	Das 18:00 às 19:30	Plataforma Moodle
Oficina IV	Dia 15	Das 19:00 às 20:30	Plataforma Moodle
Oficina V	Dia 18	Das 14:30 às 18:30	Presencial
Oficina VI	Dia 20	Das 18:30 às 17:30	Plataforma Moodle
Oficina VII	Dia 22	Das 14:30 às 18:30	Presencial
Encerramento	Dia 24	Das 14:30 às 16:30	Mesa redonda (Presencial)

Anexo 6 - Plano de Ação Oficina I - Cabo Verde

Oficina I: O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): a que se propõe?

Presencial

Data: 07 de Abril 2015

Presencial – Tempo de duração: 4:00 Horário: 8:00 às 12:00

Objetivos Gerais:

- Conhecer o Programa de Formação Continuada dos 5Cs;

Objetivos Específicos

- Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos da escola.
- Refletir sobre o potencial formativo do Coordenador Pedagógico (CP) no local de trabalho com base nos casos concretos;
- Desenvolver espírito Colaborativo
- Compreender a proposta de operacionalização dos casos com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Acolhimento do grupo	Expositiva	Apresentação verbal	Verbal	15min
II	Esclarecimento sobre o projeto de pesquisa	Expositiva	Escuta ativa: Linhas gerais da ação formativa como investigação-ação; A que se propõe o PFC5Cs	Power Point Pastas contendo instruções sobre a ação e textos para debate. Texto complementar: Coordenação pedagógica e corpo docente: a importância da formação continuada (Marcos Roberto Celestino, 2010).	15min
	A que se propõe o PFC5Cs	Trabalho individual	Leitura de textos para posterior discussão.	Texto 1: A que se propõe o PFC5Cs. Artigo Juraneide Matos, escrito para esse fim. Texto 2: Resumo: Incidente crítico: O que é? (Apoiada no Livro de Teresa Estrela, A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino (1994) Resumo do Artigo: Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos (2011) Conceitos da Teoria da Flexibilidade apoiado no texto de Teresa Pessoa (2011).	30min
		Trabalho Colaborativo	Discussão sobre os textos	Textos	20min
III	Especificidades da técnica de Incidente Crítico/Debate Teórico-prático	Trabalho Colaborativo	Leitura de Incidente Crítico colhido na instituição escolar no momento da análise do contexto. Reflexão acerca dos conceitos de incidente proposto no texto debatido.	Incidentes Críticos escritos por uma aluna aluno. Reflexão teórico-prática	10min
	Escrita do Caso em subgrupos	Trabalho Colaborativo	A partir das informações do Incidente Crítico, escrever o Caso, em subgrupos, com informações complementares advindos dos atores da ação que possuíam contato com a aluna.	1º Guião Colaborativo de exploração pedagógica do caso narrado	50min

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
III	Escrita do Caso no grupão	Trabalho Colaborativo	Todo o grupo discute acerca das informações dos casos dos subgrupos para escrever um único caso.	2º Guião Colaborativo	20min
	Trabalho Individual Desconstrução do caso	Identificar e escrever no guião individual: o problema identificado no incidente crítico as variáveis que estão em causa e as possíveis soluções.	Indicação do Problema Central, variáveis e indicação de possíveis soluções	1º Guião Individual	20min
III	Reconstrução do Caso	Trabalho Colaborativo: Desenvolver uma reflexão verbal mais aprofundada entre os pares. Partilhar sentimentos e juízos sobre o conteúdo do caso. Exposição para todo o grupo dos problemas identificados no incidente crítico, nos subgrupos.	2. Anotações no 2º Guião Colaborativo acerca dos incidentes	Anotações no 3º Guião Colaborativo de exploração pedagógica do caso narrado	15min
		INTERVALO			
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30min
		Preenchimento da Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 7 - Slides da Oficina 1 - Investigação-Ação de Cabo Verde

Pesquisa de Campo

Doutoramento em Ciências da Educação - Especialização em Formação de Professores
Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



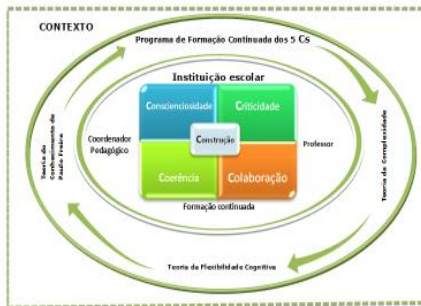
Desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva da Pedagogia dos Casos

Doutoranda: Juraíde Ferreira Matos
Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa

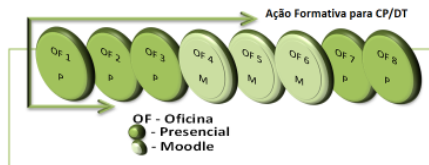
Detalhes da pesquisa



Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)



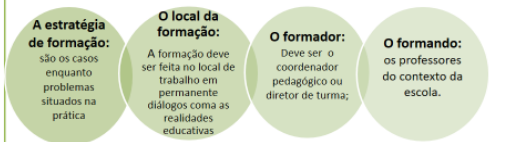
Estrutura da Ação Formativa



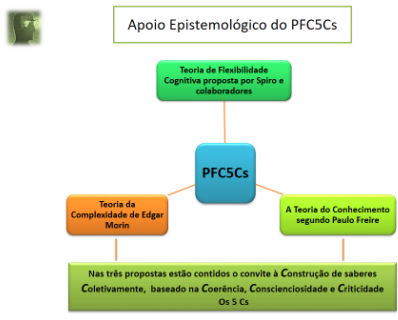
Tempo de duração das oficinas presenciais: 4hs cada - Total: 20hs
Tempo de duração nas oficinas no Moodle: 4hs cada (incluindo tarefas como leitura de textos, discussão em fóruns, construção de texto coletivo, dentre outras) - Total de 12hs
Tempo total de ação: 32hs

A que se propõe o PFC5Cs

O Programa tem em si 4 elementos fundamentais:



Pressupostos teóricos contidos na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire e na Teoria da Complexidade de Edgar Morin

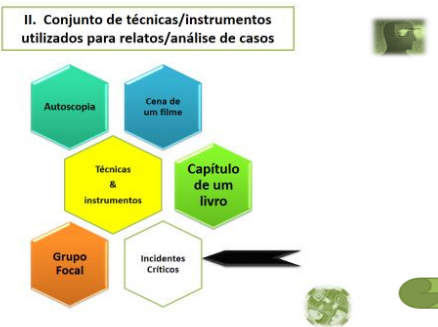


Os casos como base de formação

Devem descrever as situações reais e complexas:

- O problema, o contexto e os personagens de forma clara;
- Os sentimentos acerca da situação;
- Relatos de fatos esperados e não esperados;
- A consequência dos fatos
- A tentativa de soluções de problemas

Pessoa, 2011



III. Especificidades da técnica de Incidentes Críticos

Características:

Incidente, o que é?
Atividades humanas observáveis, completas, passíveis de realizar induções ou previsões sobre o sujeito que realizou a ação.

Com se transforma em Incidente crítico?
O incidente deve ter ocorrido de maneira que o fim ou a intenção da ação se apresente de forma clara para quem está observando e que as consequências da ação seja perceptível.

Como narrar o incidente crítico?
A narrativa deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Narrativa não considerada como um Incidente Crítico

"Era um conselho de avaliação do 8º ano E. O parecer dos professores foi que a turma é razoável e há um grupo de alunos indisciplinados. Como estratégia para resolução do problema foi indicada a orientação aos pais".

Incidente narrado pela formadora, baseado em informações colhidas no Conselho de avaliação do 2º trimestre de 2015, na Escola Secundária do Amor de Deus, em 31/03/2015.

Exemplo de Incidente Crítico

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores

Formação Contínua de Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma orientada pelo Programa de Formação Contínua dos 5 Cs em estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Incidente Crítico

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola Secundária XXXXXXXXXXXX - Cidade da Praia - Cabo Verde
Data do Incidente: 30/03/2015
Horário do fato ocorrido: Horário das aulas de história.
Espaço onde ocorreu o incidente: Nas aulas de História.

Descrição do Incidente Crítico

Foi durante uma aula de História quando a noTara que a professora, ela é uma ótima professora, Tem sempre material pronto para a aula, sempre pontual ela. Mas o problema é que ela explica de uma forma, que não facilita muito a compreensão, da matéria, consigo entender com a ajuda dos materiais que ela Traga para a sala de aula como por exemplo a fotocópia, mapa, eTc. A maneira como ela explica não nos facilita muito a compreensão por que Temos em tirar alguns apontamento e com a explicação dela fica um bocadinho difícil de Tera apontamento. Sim não for isso o caso da explicação dela, o restante por o que anda a correr bem. Graças a Deus. Mas chamamos a atenção dela e nesse mês de Março, ela melhorou muito o seu método de explicação, por que vimos a mudança em Tera os apontamentos e com isso vai melhorar as notas do Testes, e facilita a compreensão dos alunos, na sala de aula. Ela mesmo vai observar a mudança de nós Teste ela Terá a oportunidade de observá-lo. Por Tanto anda o restante bem".

Baseado no caso de PFC5Cs desenvolvido em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, orientado pela Professora Doutora Teresa Pessoa. Referência Bibliográfica: Estrela, T. A Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e atualizada. Ed. Campo dos Livros, 2004.

O incidente crítico transformado em caso

UM CASO: A Metodologia que não permita que a aluno aprendesse (Baseado em um Incidente Crítico escrito por uma aluna)

IV. Análise do caso

- Identificar o problema no incidente crítico, as variáveis que estão em causa e indicar as possíveis soluções

V. Análise do caso à luz do PFC5Cs

- Criar recursos para a solução do problema e das variáveis envolvidas, baseado no PFC5Cs e em elementos teóricos que possam dar sustentação na busca de soluções.

Anexo 8 - Resumo da proposta da formação continuada com base no PFC5Cs¹¹¹

Características:

- O programa de Formação Continuada dos 5 Cs (PFC5Cs) objetiva o desenvolvimento de **Conscienciosidade, Coerência, Criticidade e Construção** de conhecimento de forma **Colaborativa** dentro da profissão docente, norteado pela escrita e análise dos casos situados no cotidiano da escola. O programa valoriza a reconstrução do saber baseado na escuta e no olhar aprofundado, acerca das questões do dia-a-dia.
- A formação é realizada dentro da escola, sendo o Coordenador Pedagógico (CP) responsável pela formação (Formador).
- Os formandos serão os professores que fazem parte do corpo docente da instituição.

Dinâmica da formação:

- A formação é feita na modalidade de oficinas. A quantidade das oficinas é definida pela necessidade da resolução do problema detectado, no entanto, o formador deverá ficar atento para que a formação não fique esvaziada ou banalizada. O foco da formação não deve ser desviado, sob pena da formação ser desqualificada/ desacreditada.
- Os casos podem ser escritos com base em Incidentes Críticos, Histórias de vida de professores, Autoscopia, dentre outras técnicas ou instrumentos que possibilitem a escrita das dimensões que precisam conter em um caso, conforme indica a Pedagogia Baseada em Casos (PBC).
- A formação também pode ser feita com base em um filme, ou capítulo de um livro, ou casos divulgados pela mídia, se o CP entender que será o meio mais prudente ou produtivo para abordar um problema que envolve a escola, ou identificado na escola ou na ação dos docentes.

Sistematização da Formação:

- A sistematização será feita através de fichas individual e colaborativa, onde os casos são construídos, desconstruídos e reconstruídos com base no conhecimento construído na prática docente e elementos teóricos e nos 5 Cs.
- O plano de ação das oficinas é flexível; a demanda da formação será a base orientadora para elaboração dos planos.
- Ao final de cada oficina os formandos deverão indicar as potencialidades e fragilidades do conteúdo da oficina, através de Análise SWOT, Ficha Sumário, dentre outras ferramentas para tal, que passam a ser elementos de reflexão coletiva no início da oficina seguinte.
- O Mapa Conceitual é o instrumento indicado para sistematização final da formação.

IMPORTANTE:

Em nenhuma hipótese os casos problematizados devem ser utilizados como elementos para julgamentos ou punições dos sujeitos envolvidos no caso. A Pedagogia Baseada em Casos apontam para o forte potencial formativo contido nos casos e, assim sendo, somente o VALOR FORMATIVO dos casos devem ser vislumbrados na formação continuada.

¹¹¹ O PFC5Cs é um programa de formação adaptado do programa de FCP na área da Violência e Gestão de Conflitos na Escola (VGCE), intitulada de “Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso b-learning de violência e gestão de conflitos na escola”, idealizado por Pessoa, Matos, Vieira e Amado, colocado em prática no ano de 2009 e divulgado em 2012, que teve a escrita e análise de casos como base de formação.

Anexo 9 - Incidente Crítico escrito por uma aluna da Escola “Azul”



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde

Incidente Crítico¹¹²

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola AZUL – Cidade da Paria – Cabo Verde

Data do incidente: 01/04/2015

Horário do fato ocorrido: Horário das aulas de história.

Espaço onde ocorreu o incidente: Nas aulas de História.

Descrição do Incidente Crítico

“Foi duranTe uma aula de história quando a noTar que a professora, ela é uma óTima professora, Tem sempre maTerial pronTo para a aula, sempre ponTual ela. Mas o problema é que ela explica de uma forma, que não facilita muiTo a compreensão, da maTéria, consigo entender com a ajuda dos maTeriais que ela Traga para a sala de aula como por exemplo a foTocopia, mapa, eTc. A maneira como ela explica não nos faciliTa muiTo a compreensão por que Temos em tirar alguns aponTamento e com a explicação dela fica um bocadinho difícil de Tera aponTamenTo. Sim não for isso o caso da explicação dela, o resTamenTe por o que anda a corre bem, Graças a Deus. Mas chamamos a aTenção dela e nesse mês de Março, ela melhorou muito o seu méTudo de explicação, por que vimos a mudança em Terar os aponTamentos e com isso vai melhora as noTas do TesTes, e facilita a compreensão dos alunos, na sala de aula. Ela mesmo vai observar a mudança de nós TesTe ela Terá a oporTunidade de observa-lo. Por TanTo anda o resTanTe bem”.

Outras notas:

O IC foi transcrito aqui, exatamente como a aluna o escreveu.

¹¹² Adaptado das aulas de CPRE do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa.

Referência Bibliográfica: Estrela, T. A Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e atualizada. Ed Estampa LDA; Lisboa. 1994.

Anexo 10 - 1º Guião de Construção em Colaboração (GCC) - Construção do Caso



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores**

**Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs:
um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal**

**1º Guião de Construção em Colaboração - Oficina 1
Construção Coletiva do Caso**

Construção do Caso (Desconstrução do Incidente Crítico)

Anexo 11 - Guião Individual



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores
Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade
da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde**

**Formação Continuada de Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma orientada pelo Programa
de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal**

1º Guião Individual de exploração pedagógica do caso narrado

**Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma - Cidade da Praia -
Ilha de Santiago - Cabo Verde**

**Proposta: Escrever o (s) problema (s) identificado (s) no caso, caracterizar as variáveis que
estão em causa e formular duas ou três possíveis soluções para o problema.**

Orientações: Ler o caso mais de uma vez com bastante atenção.

1. O (s) problema (s) presente (s) na narrativa é (são):

2. Elementos envolvidos:

3. As possíveis soluções para o (s) problema(s)

Anexo 12 - 2º Guião de Construção em Colaboração (GCC)



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores
Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade
da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde**

**Formação Continuada de Coordenador Pedagógico/Diretor de Turma orientada pelo Programa
de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal**

2º Guião Colaborativo de exploração pedagógica do caso escrito

**Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia –
Ilha de Santiago – Cabo Verde**

**Proposta: Escrever o (s) problema (s) identificado (s) no caso, caracterizar as variáveis que
estão em causa e formular duas ou três possíveis soluções para o problema.**

Orientações: Ler o caso mais de uma vez com bastante atenção.


**Desconstrução do Caso em Subgrupos com base no 1º guião individual de cada participante: o
problema central, as variáveis e as propostas de solução apontadas por cada componente do
subgrupo devem ser consideradas, reformuladas e reagrupadas de acordo com a percepção do
subgrupo.**

1. O (s) problema(s) presente(s) no caso é (são):

1. Elementos envolvidos:

2. As possíveis soluções para o (s) problema(s):

Anexo 13 - Ficha Sumário (Coleta de Dados)

	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação continuada de coordenador pedagógico/diretor de turma orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal	
SUMÁRIO¹¹³ - Instrumento 1 de coleta de dados da Oficina 1	
Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde	
<p>Esta coleta de dados permite o registro de ‘conversas’ na sessão em torno da unidade temática. Para além de se constituir como documento de pesquisa, é um registro que traduz a voz dos pesquisados e assim o modo como viram e escutam os temas, os recursos, e as ideias partilhadas (Pessoa, 2011). A estrutura do sumário é composta por duas partes: 1) Breve apresentação dos conteúdos; 2) Descrição da sessão.</p>	
<u>Objetivos Gerais:</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Compreender os momentos mais significativos no desenvolvimento dos temas• Descrever esses momentos de forma crítica e fundamentada	
1. Breve apresentação dos conteúdos da Oficina (Tópicos)	
2. Descrição da Oficina	

¹¹³ Adaptado das aulas de CPRE do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa.

Anexo 14 - Coleta de Dados - FICHA ANÁLISE SWOT (FAS)



Faculdade de Psicologia e Ciências da educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores

Formação continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

ANÁLISE SWOT - Instrumento 2 de coleta de dados da Oficina I

Objetivando coletar dados para pesquisa de campo e avaliar o PFC5Cs tendo em conta os aspectos que, na sua dinâmica interna, se podem considerar positivos e/ou negativos, bem como o que, do seu ponto de vista, se pode considerar uma oportunidade ou ameaça à concretização dos seus principais objetivos, solicitamos que registre a sua opinião nos respectivos quadros da matriz SWOT a respeito do conteúdo da oficina 1

Obrigada!

Pontes Fortes

Pontos Fracos

Oportunidades

Ameaças

Anexo 15 - Plano de Ação Oficina II - Cabo Verde

Oficina II - O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): a que se propõe? (Continuação) / (Des) Construção (Re) Construção Coletiva do caso
Presencial - Data: 09/04/2015 Horário:14:30 às 18:30 Tempo de duração: 04h00min

Objetivo geral

- Consolidar a importância do desenvolvimento dos 5C5 na formação continuada com base nos casos
- Reconhecer o potencial da Construção Colaborativo de saberes

Objetivos específicos

- Reconstruir formas de olhares individualizados e isolados relativos à prática educativa.
- Compreender como desconstruir e reconstruir os casos com base nas informações do IC;
- Consolidar a importância da estratégia dos casos na formação continuada sistematizada pelo Coordenador Pedagógico (CP) e Diretor de Turma (DT).

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Oficina readaptada Continuação da Oficina I	Trabalho colaborativo	Reflexão oral sobre o conteúdo e problemas detectados na Oficina I. Discussão com base no IC	Mesa redonda	1h
II	Construção do Caso	Trabalho Colaborativo: Desenvolver uma reflexão verbal mais aprofundada entre os pares. Partilhar sentimentos e juízos sobre o incidente crítico e construir o caso	Continuação da oficina I: Trabalho Colaborativo em subgrupos, para Construção do caso com base no incidente crítico. 2. Anotações no 2º Guião Colaborativo.	1º Guião Colaborativo	40min
	Reconstrução do caso	Trabalho Colaborativo: Desenvolver uma reflexão verbal mais aprofundada entre os pares. Partilhar sentimentos e juízos sobre a narrativa do caso	Reconstrução do caso no grupão com base nas construções dos subgrupos.	2º Guião colaborativo	35min
INTERVALO					15min
IV	Reflexão Coletiva	Trabalho Colaborativo	Reflexão coletiva acerca do trabalho colaborativo em subgrupo e a seguir, no grupão, acerca da construção do caso	Mesa redonda	1:00
V	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30min
		Preenchimento da Ficha de Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 16 - 3º Guião de Construção em Colaboração (GCC)



**Faculdade de Psicologia e Ciências da educação
Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores**

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

3º Guião de Construção em Colaboração – TODO O GRUPO – Oficina 1

Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde

Construção Coletiva do Caso

Desconstrução do Caso no grupo maior: com base no 2º GCC dos subgrupos: definir o problema central, as variáveis e as propostas de solução apontadas por cada componente do subgrupo devem ser consideradas, reformuladas e reagrupadas de acordo com a percepção do subgrupo.

Anexo 17 - O CASO reconstruído para estudo - Cabo Verde

A metodologia expositiva não promove a construção do conhecimento da aluna... (Baseado em um Incidente Crítico escrito por uma aluna)

Maria¹¹⁴, aluna do 11º ano do 3º ciclo de uma escola urbana da Cidade da Praia, tinha feito seu percurso escolar até o momento no interior da Ilha de Santiago. Esse era o seu primeiro ano na escola atual. Maria conta que a professora de História é ótima e tem sempre material pronto para a aula, é pontual, mas a maneira com a qual ela explica a disciplina, não facilita muito para a compreensão da matéria. A aluna diz que consegue entender com a ajuda dos materiais que a professora leva para as aulas, como fotocópia, mapa, etc., porém não entende quando a professora explica. Maria escreve num papel estes pensamentos...

Pode-se ver nessa escrita muitos erros ortográficos e algumas frases “ditas” sem muita clareza. Maria escreve três vezes que a maneira como a professora explica não facilita muito a compreensão da matéria. É difícil para Maria tirar apontamentos com a explicação que a professora faz. Ela conta ainda que se não fosse o problema da explicação da professora, o resto estava tudo a correr bem.

Maria diz que os alunos chamaram a atenção da professora, e que a mesma havia melhorado muito o método de explicação, e que sentiram a mudança, ao tirar os apontamentos. Maria ainda faz um prognóstico de que as notas dos testes iriam melhorar com a mudança da metodologia da professora, porque facilitou a compreensão dos alunos na sala de aula. No entendimento de Maria a professora iria ter a oportunidade de observar a mudança dos alunos, nos próximos testes.

No entanto, a professora Manuela, a professora de História, diz que a aluna não está a contar o que realmente aconteceu: não houve mudança na metodologia de ensino e não observou nenhuma melhoria nos testes.

Outros professores contam que a Maria parece ter problemas emocionais, demonstrando sempre muita ansiedade nas aulas. Também referem que ela terá problemas sociais, uma vez que a aluna trabalha à tarde em uma casa de família e sempre se queixa da falta de tempo para estudar. A professora Manuela conta que a aluna já chorou em sua aula e que já lhe escreveu algumas cartas e conta, inclusive, que a aluna também fez uma carta à Diretora de Turma. Segundo a professora de História, a aluna pediu-lhe ajuda para avançar em seus resultados porque tem uma promessa de bolsa de estudos para Portugal. Esta bolsa depende de uma nota mínima de 14 para a garantir.

Também a professora de Português afirma que a aluna sempre recorre aos apontamentos de um caderno extra que traz sempre consigo nas aulas. Essa informação levou a professora de História a lembrar que viu a aluna examinando um caderno extra de apontamentos, quando estava a discutir um texto sobre um determinado assunto em sala de aula. Partindo dessa informação pensou-se, porém sem muita certeza, que a aluna estava repetindo o ano.

Uma professora relatou também que, ao perceber a dificuldade da aluna, sempre lhe solicita que escreva o que entendeu da explicação que ouviu. Conta a professora que é a estratégia que utiliza para saber se tem de explicar novamente os pontos frágeis demonstrados pela aluna. Essa professora afirma que, assim, ela vem avançando em sua disciplina.

¹¹⁴ Todos os nomes próprios utilizados nesse caso são fictícios a fim de preservar os envolvidos no IC.

A aluna é descrita pelos professores como uma aluna dedicada, pontual, não falta às aulas, nunca chega atrasada, tem sempre o material, é atenta e tem bom comportamento.

Anexo 18 - Plano de Ação Oficina III - Cabo Verde

Oficina III: Casos como Exemplo e Sistematização dos Casos: relevância de cada “C” no desenvolvimento profissional do educador

Presencial Data: 18/04/2015

Tempo de duração: 4:00

Hora: 8:30 às 12:30

Objetivo Geral

- Fortalecer os elementos teóricos da estratégia dos casos e do PFC5Cs
- Compreender a importância da integração das teorias e das práticas para o desenvolvimento dos 5Cs.

Objetivos específicos

- Aplicar a proposta de operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitivas no caso;
- Compreender a importância do trabalho Colaborativo;
- Entender o ambiente virtual como parceiro do PFC5Cs.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Readaptação da oficina III	Trabalho Colaborativo	Reflexão oral sobre os problemas detectados na Oficina II, de acordo com análise SWOT. Esclarecimentos sobre a Teoria Baseada em Casos	Mesa redonda PowerPoint- Retomada dos conceitos expostos na oficina I Sugestão de releitura dos textos lidos na OF I.	1:00
II	Casos como exemplo...	Expositiva	Escuta ativa Apresentação do caso como exemplo: Daniel Pennac, uma história três casos.	PowerPoint	15min
			Reflexão oral acerca do caso como exemplo, do caso construído com base no IC da aluna da escola, e da importância do desenvolvimento dos 5Cs na docência.	Mesa Redonda	20min
III	Retomada da Oficina II	Construção Individual	Definição do Problema (Caso), das variáveis envolvidas (mini casos) e indicar possíveis soluções	1º Guião Individual	40 min
INTERVALO					15min
IV	Apresentação do Moodle	Construção Colaborativa	Acesso, inscrição e exploração do Moodle	Computador	30min
			Esclarecimento de dúvidas acerca da utilização do Moodle	Mesa redonda	30min
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30min
		Preenchimento da Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha de Análise SWOT	

Anexo 20 - Plano de Ação Oficina IV - Cabo Verde

Oficina IV: Como formar Professores com base no Programa dos 5Cs: desconstrução e reconstrução dos casos

Presencial **Data: 20/04/2015** **Tempo de duração: 04h00min** **Das 8:30 às 12:30**

Objetivo Geral

- Desconstruir e reconstruir o caso coletivamente com base na TFC

Objetivos específicos

- Consolidar o carácter formativo contido dos casos
- Sistematizar o caso com base em alguns conceitos da TFC
- Construção do mapa conceitual do caso

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Readaptação da oficina IV	Trabalho Colaborativo	Redirecionamento da Oficina. Reflexão oral sobre os problemas detectados na Oficina III, de acordo com análise SWOT e com a Plataforma Moodle.	Mesa redonda	35 min
II	Formar professores com base em casos advindos da escola: Aprendendo a sistematizar os casos Concretização do Modelo 5Cs	Expositiva	Escuta ativa A interligação dos Cs com a TFC	Reapresentação de Slide	10 min
		Retomando ao 1º caso como exemplo... (Continuação Oficina II)	Trabalho Colaborativo no grupão, com base nas indicações do Guião Individual (continuação da oficina III e redirecionamento da atividade que seria realizada na plataforma Moodle).	Guião Individual 2º Guião de Construção em Colaboração & 3º Guião de Construção em Colaboração.	1:00
			1. (Re) definição das variáveis envolvidas (mini casos) e possíveis soluções indicadas nos guiões individuais, inicialmente em subgrupos, concluindo com as redefinições do grupão; 2. Anotações no 3º Guião Colaborativo.		
			Pequeno resumo e alguns exemplos sobre mapas conceituais	Power Point Texto complementar (leitura posterior no Moodle): Mapas Conceituais na educação a distância: uma análise sob a ótica da complexidade (Freire, Riberiro & Souza, 2010): “Construindo mapas conceituais (Tavares, 2007).	10 min
		Iniciar a elaboração do mapa conceitual com base na proposta do Modelo 5Cs e áreas do conhecimento envolvidas.	Power Point	1:00min	
Intervalo					15 min

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
III	Indicações de atividades para postagem no Moodle	Atividade individual	1. Pesquisar textos que possam auxiliar na busca da solução dos mini casos em estudo, de maneira Coerente, Consciente e Crítica. 2. Socializar os referidos textos no Moodle	Pesquisa bibliográfica Moodle	20 min
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30 min
		Preenchimento Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 21 - Plano de Ação Oficina V - Cabo Verde

Oficina V: Desconstruir e reconstruir casos com base na TFC e através do Mapa Conceitual: Concretização dos 5Cs

Presencial **Data: 22/04/2015** **Tempo de Duração: 4hs** **Hora:8:30 às 12:30**

Objetivos Gerais

- Efetivar a compreensão do caso com base nos 5Cs
- Exercitar desconstrução e reconstrução de casos
- Compreender a desconstrução e reconstrução do caso através do Mapa Conceitual

Objetivos específicos

- Sistematização do caso
- Promover desenvolvimento de pensamento consciencioso, crítico e coerente;
- Construir conhecimento com base na realidade e nas áreas do conhecimento;
- Identificar as nuances que envolvem as situações no processo de ensino e aprendizagem;
- Expandir o olhar sobre as possíveis resoluções de um caso.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Readaptação da oficina V	Trabalho coletivo	Reflexão oral sobre os problemas detectados na Oficina IV de acordo com análise SWOT dos grupos.	Mesa Redonda	20 min
II	Formar Formadores com base nas narrativas dos casos advindos da escola: concretização do Modelo do PFC5Cs	Atividade Colaborativa	(Re) Definição das estratégias e recursos para a busca da solução do caso em análise, mais uma vez com base no 2º guião Colaborativo.	3º GCC	40min
			Continuação da elaboração do MC. Refletir coletivamente acerca do mapa: 1. Analisar a desconstrução do caso exposto no mapa; 2. Realizar os ajustes necessários no Mapa Conceitual.	Mapa Conceitual (MC)	2:00h
Intervalo					15 min
III	Instrumento de coleta de dados	Preenchimento Sumário	Anexo	Ficha Análise SWOT	45 min
		Preenchimento análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 22 - Plano de Ação Oficina VI - Cabo Verde

Oficina VI: Síntese do caso e da formação


Presencial **Data: 22/04/2015** **Tempo de duração: 03h45min** **Hora:14:30 às 17:45**

Objetivos Gerais



- Construir estratégias para solução do problema central e variáveis do caso
- Responder último guião sobre a proposta do PFC5Cs

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Retomada do Mapa Conceitual	Trabalho Colaborativo	Definição das propostas de Solução para os casos		2:45
II	Guião de Construção em Colaboração	Construção em Colaboração	Instrumento de recolha de dados	4º GCC	1h

Anexo 23 - 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC)

	Faculdade de Psicologia e Ciências da educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal	
Formação de Coordenadores Pedagógicos/Diretores de Turma – Cidade da Praia – Ilha de Santiago – Cabo Verde 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC) – Oficina 6	
Reflexão acerca do PFC5Cs	
Orientações: Um integrante do grupo fará as anotações sobre as reflexões	
Questões para reflexão Coletiva: A importância do desenvolvimento dos 5cs na docência A utilização dos casos como ponto de partida para o desenvolvimento dos 5cs A significação da formação em contexto de trabalho norteada pelo 5cs A pertinência do CP/DT como formador em contexto de trabalho norteado pelo PFC5Cs	

Anexo 24 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina I -Cabo Verde



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da FICHA SUMÁRIO (FS) - OFICINA I Investigação Ação em CABO VERDE 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Estruturação	<p>“Dividiu-se o grupo em três equipas. Nosso grupo recebeu um <u>texto sobre Incidentes Críticos o qual lemos e conversamos sobre o conteúdo</u>” (GC1¹¹⁵).</p> <p>“<u>Foram distribuídos textos, um para cada grupo. De seguida foi debatido com todo o grupo</u>” (GC2).</p> <p>“De seguida foram formados 4 subgrupos, não mais os três. A formadora pediu que o <u>grupo fosse subdivido em quatro subgrupos e que fossem colhidas mais informações sobre a aluna do IC</u>” (GC1).</p> <p>“Foi lançado um desafio para o grupo <u>unir as informações sobre a aluna do Incidente Crítico</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Após a explicação do que era um IC foi apresentado um Incidente escrito por uma aluna da casa</u>” (GC4).</p>
	CONSTRUÇÃO	Temas/Textos	<p>“Nenhum de nós conhecia <u>o tema</u>. A seguir, quando os outros grupos se puseram a falar sobre o <u>conteúdo dos textos que lhes coube ler, percebeu-se que cada grupo tinha recebido um texto diferente</u>” (GC1).</p> <p>“Os <u>temas dos textos foram</u>: Incidente Crítico, Teoria da Flexibilidade Cognitiva e A que se propões o PFC5Cs, que explicava o objetivo da formação, que era uma ação de pesquisa de doutoramento” (GC2).</p> <p>“O <u>nosso grupo ficou com o texto sobre Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Um dos textos falava sobre o desenvolvimento dos 5Cs, que era a proposta principal da formação e o outro sobre Incidentes Críticos</u>” (GC3).</p> <p>“Teve uma conversa sobre <u>nosso tema, dos incidentes críticos, o conteúdo do texto sobre A que se propõe os 5Cs e o último sobre Teoria da Flexibilidade Cognitiva</u>” (GC4).</p>
		Papel do formador/ Estímulo à discussão	<p>“A seguir ao <u>debate</u> do grupo foi exibido um slide pela formadora com um <u>esquema dos conceitos sobre os três textos e a interligação com a participação de todo o grupo</u>” (GC1)</p> <p>“Foi apresentado <u>PowerPoint sobre os textos</u> pela formadora, que <u>apontou a ligação entre os textos</u>” (GC2).</p> <p>“Depois da <u>discussão em grupo</u> a formadora concluiu ao <u>fazer a interligação junto com o grupo</u>” (GC3).</p> <p>“Depois <u>da troca de informações sobre os textos e a tentativa de fazer a conexão entre eles, a formadora fez a interligação sobre os textos e a proposta da formação com base nos 5Cs, através de slides</u>” (GC4).</p>

¹¹⁵ Refere-se à identificação dos grupos de participantes da oficina: G (Grupo) C (Componentes) seguido do N° atribuído a cada grupo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	CONSTRUÇÃO	Debate	<p>“Ouvimos sobre o conteúdo de todos os textos e <u>debateamos</u> com os colegas sobre os três textos” (GC1).</p> <p>“<u>Os professores conversaram e discutiram</u> sobre o problema da aluna e da professora” (GC2).</p> <p>“Na primeira parte da Oficina <u>houve um debate sobre três textos</u>. Foi uma <u>troca de informação sobre os três textos, um trabalho em conjunto</u> de análise dos artigos lidos” (GC3).</p> <p>“<u>Debateu-se</u> sobre os textos e a formadora ao final, fez a síntese” (GC4).</p>
		<p>Potencial do IC para Construção Colaborativa de um caso</p> <p>DesConstrução / Construção Colaborativa do IC</p>	<p>“A formadora pediu-nos que <u>fosse inserida no IC qualquer informação considerada importante pelos professores</u> que davam aula na sala dela, pelos <u>diretores de turma, coordenador</u>, que logo foi identificada como sendo uma aluna do 11º ano, assim como a professora que ela referiu, porque ela pertencia ao nosso grupo também, para a seguir elaborar o caso” (GC1).</p> <p>“O que fosse considerado relevante pelo <u>professor que dava aula na sala da aluna do IC</u>, os <u>diretores de turma dela, o coordenador</u>, todos poderiam colaborar com o que sabiam sobre a aluna. Qualquer coisa que pudesse revelar mais sobre a situação. <u>As novas informações deveriam juntar-se às do incidente para escrever o caso</u>” (GC2).</p> <p>“A proposta era para que <u>todos os participantes de cada equipa fornecessem alguma informação sobre a aluna, ou sobre a sala dela, ou sobre os colegas</u>. A formadora insistiu que <u>qualquer informação poderia ser importante para escrita do caso</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Alguns da equipa eram professores da aluna e poderiam colaborar com algumas informações</u>” (GC4).</p>
		Reflexão Coletiva	<p>“<u>Trabalhar em grupo tem mais produtividade do que trabalhar individualmente.</u>” (GC2)</p> <p>“Foi <u>muito interativo</u> o módulo. Foi feito um <u>trabalho coletivo</u> com grupos menores e a seguir com todo o grupo” (GA3).</p> <p>“A sessão foi muito produtiva <u>com bastante reflexão individual e coletiva</u>” (GC4).</p>
	CRITICIDADE (com vistas ao desenvolvimento de)	Múltiplas perspectivas	<p>“<u>Alguns falaram que o problema era da aluna</u>, que não compreendia, não da professora. <u>Outros consideraram que poderia ser a metodologia da professora que dificultava à aluna, entender os assuntos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Alertou que era uma aluna muito tímida, mas muito respeitosa</u>, ao que todos concordaram. Também <u>essa professora enfatizou o fato dessa aluna estar a repetir o ano, informação que nenhum de nós outros professores e outros diretores de turma sabiam</u>. Também essa professora <u>contou ao grupo que a aluna estava muito preocupada porque tinha uma promessa de bolsa para estudar em Portugal e não podia chumbar</u>” (GC1).</p>
		Reflexão sobre a prática	<p>“<u>Outros acreditavam que poderia ser uma oportunidade para rever a metodologia</u>” (GC2).</p> <p>Ao que foi discutido que, se calhar, <u>pode estar a acontecer isso também com outros nossos alunos e uma vez o fato abordado ali, poderíamos pensar sobre isso e também seria uma boa oportunidade para a professora se defender e até uma possibilidade de reflexão</u>. Ao final, foram anotadas todas as novas informações” (GC2).</p> <p>“<u>Alguns colegas consideraram interessante que a aluna colocasse o que provocava sua dificuldade, Ela somente disse de sua dificuldade, que pode nos colocar a pensar, Conversou-se muito também</u> sobre as <u>dificuldades</u> da aluna, que já na escrita do texto mostrou suas limitações na escrita” (GC3).</p>


Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registros
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	UTILIDADE (com vistas ao desenvolvimento de)	Reflexão sobre a prática	<p>“Mas, após uma conversa, <u>pensamos que o fato da professora estar presente poderia ser bom. Ela poderia se justificar</u>” (GC4).</p> <p>“A <u>professora deve inteirar-se do problema, receber mais feedback dos alunos</u> sobre o processo de ensino e aprendizagem. Deve interagir com a turma ao longo da explanação oral dos conteúdos. <u>Aprender a escutar</u> ajuda os jovens ou até mesmo <u>qualquer ser humano a tomar decisões mais conscientes</u>” (CC4).</p>
	CONSCIENCIOSIDADE (com vistas ao desenvolvimento de)	Intensidade da discussão	<p>“A <u>discussão foi intensa</u> porque muitos consideravam que a aluna expôs a professora, que estava em nosso grupo e parecia bastante constrangida. Não parecia correto expor a professora daquela maneira em uma formação, foi a opinião de muitos colegas” (GC1).</p> <p>“<u>Gerou-se uma grande discussão</u> porque alguns concordavam que discutir um assunto como aquele, <u>dito por uma aluna, numa formação na escola, onde o coordenador estava presente, poderia vir a ser um problema para a professor</u>” (GC2).</p>
		Riscos	<p>“De início foi muito difícil realizar a tarefa proposta, <u>Muitos acharam que a professora foi exposta, havia risco de se levantar hipótese antes do caso ser debatido</u> ao que <u>consideraram mesmo bastante preocupante</u> aquela abordagem em vistas a todos colegas” (GC3).</p> <p>“<u>Mas outros lembraram que a aluna não falou mal da professora, falou da metodologia</u>, da forma como ela dá a aula, que ela não compreende” (GC3).</p>
IMPACTO DA OFICINA	SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS COERENTES	Desconforto	<p>“<u>Foi um momento desconfortável, porque, apesar de não estar escrito o nome da professora, todos sabiam quem era a professora. Foi bastante desagradável. Expôs a professora</u>” (GC4).</p>
		Busca de adequação metodológica	<p>“<u>Ao final foi considerada a possibilidade da metodologia que a professora está a adotar poderá não ser a mais adequada para os alunos. Conversou-se sobre a possibilidade da professora utilizar também outra metodologia. Para alguns essa pode ser uma possibilidade</u>” (GC1).</p>
		Aproximação	<p>“<u>A Professora e Diretora de Turma dela de Português afirmou que havia observado sua dificuldade, que passou a se aproximar dela e esclarecer as dúvidas que demonstrava ter, bem próximo a ela, e que ela havia melhorado muito</u>” (GC1).</p>
DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDA		Abertura à mudança	<p>“<u>Concluiu-se que é imprescindível que o docente seja 524ullyng524yi de modificar o seu relacionamento com os alunos para que haja maior feedback e consequentemente melhoria na aprendizagem</u>” (GC4).</p>
		Observação/atenção/foco	<p>“<u>A colega que é psicóloga perguntou-nos se não observamos o quanto a professora foi elogiada</u> pela aluna e <u>chamou a atenção que só estávamos a falar da crítica da aluna. Que colocamos o foco da discussão na única crítica que a aluna fez</u>” (GC1).</p>
		Observação/ponderação	<p>“<u>Observamos a ponderação/justiça da aluna com a professora. Não Se pode desconsiderar esse cuidado</u>” (GC4).</p>

Anexo 25 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA I Investigação-Ação em CABO VERDE 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Discussão produtiva	“ <u>Discussão produtiva</u> no seio do grupo” (GC1) “Foi <u>Proveitoso</u> . <u>Todos participaram</u> mostrando bastante interesse” (GC2).
		Relevância de Formadores em Colaboração	“ <u>Preparação pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Turma para o apoio aos professores</u> ” (GC2). “É um <u>modelo de formação que permite maior interação entre o Coordenador e restantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem</u> ” (GC3). “Está ancorado em teorias científicas credíveis. <u>A teoria permite aos coordenadores e diretores de turma escolher metodologias que auxiliem melhor os professores e os alunos na sua aprendizagem</u> ” (GC4).
		Criticidade	“Permite ao professor questionar criticamente a sua situação” (GC4).
	OPORTUNIDADES	Conscienciosidade	“ <u>Conscienciar</u> de que as metodologias utilizadas durante as <u>nossas práticas podem ser flexibilizadas</u> de modo a ajudar os nossos alunos” (GC1). “Análise aprofundada da prática educativa <u>a partir da realidade</u> ” (GC4).
		Construção de conhecimento em contexto/A partir da realidade	“ <u>Estar mais preparado para enfrentar os desafios que possam surgir</u> ” (GC2). “ <u>Conhecer os reais problemas</u> ” (GC3). “Perceber a existência de casos específicos no contexto da sala de aula que muitas vezes passam despercebidos” (GC4).
			“ <u>Reflexão em grupo das nossas atuações como actores do processo ensino aprendizagem</u> ” (GC1). “ <u>Adquirir mais conhecimento. Envolvimento e realização de todos os grupos</u> ” (GC2). “ <u>Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo</u> ” (GC2). “ <u>Aquisição, partilha, desconstrução e construção de conhecimentos em grupo</u> ” (GC4).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo	<p>“<u>Gestão do tempo</u>” (GC1).</p> <p>“<u>O tempo para discussão foi pouco</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Precisávamos de mais tempo</u> para abordarmos com profundidade os temas” (GC4).</p>
	AMEAÇAS	<p>Criticidade/ Carência</p> <p>Perspectivas individualistas</p> <p>Carência de Conscienciosidade</p>	<p>“<u>Juízo de valor</u> a volta do incidente crítico <u>analisado na presença do professor</u>” (GC1)</p> <p>“A questão <u>da invasão</u> que pode ser alegado por alguns professores” (GC3).</p> <p>“<u>Perigo de rótulos</u>” (GC4).</p> <p>“Se o coordenador e o professor <u>não estiverem preparados</u>, e se não for abordado da melhor forma, os resultados podem ser <u>contrários aos esperados</u>” (GC4).</p>

Anexo 26 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - Cabo Verde



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
TEMA			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA II			
Investigação Ação de Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Estruturação do trabalho	<p>“A sessão foi dividida em duas partes. A primeira foi a reflexão da oficina anterior. Esclareceu-se os problemas relacionados com o incidente crítico escrito pela nossa aluna” (GC1).</p> <p>“Muito Interativa. Iniciou com uma análise conjunta com todos os participantes, dos pontos fracos e das ameaças da oficina anterior. Ao final da reflexão geral voltamos aos grupos anteriores” (GA3).</p> <p>“De seguida, voltamos para os pequenos grupos para completar o incidente da aluna com nossas informações” (GC1).</p> <p>“De volta aos grupos da oficina passada tivemos a tarefa de concluir a escrita do texto com as palavras da aluna e as informações do grupo” (GC4).</p> <p>“Na segunda parte leu-se os textos produzidos com as novas informações de todos os grupos” (GC1).</p> <p>“Ao terminar a escrita, cada grupo pequeno leu o novo incidente para todos” (GC3).</p> <p>“Um professor ficou responsável pela escrita final, incluir as informações dos subgrupos, que seria transformado no caso” (GC3).</p> <p>“Na conclusão geral um representante de cada grupo leu o novo texto produzido” (GC4).</p>
	CONSTRUÇÃO	Elaboração do caso	<p>“Reconstruiu-se o incidente, que era o caso, com todas as informações dos 4 grupos” (GC2).</p> <p>”Após a reflexão geral sobre a oficina anterior, começou-se a discussão no grupo menor sobre o Incidente da aluna. Foi construído o caso da metodologia que a aluna não consegue aprender” (GC2).</p> <p>A seguir, foi lançado um desafio para juntar as informações de todos os grupos e escrever o que seria um só caso” (GC3).</p> <p>Foi construído um só texto e que já ali estava escrito o caso chamado de “O caso da metodologia que não promove a construção do conhecimento da aluna” (GC4).</p>
	COLABORAÇÃO	Reconstrução coletiva do IC	Escrita Colaborativa

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	CRITICIDADE (com vistas ao desenvolvimento de)	Múltiplas perspectivas Reflexão crítica sobre o IC	<p>“Após muita discussão foi proposto por uma colega que nosso pensar fosse para direção de nossas atitudes na sala, para reflectirmos sobre as possíveis dificuldades sentidas pelos alunos, quando fazemos somente aulas expositivas. Essa professora perguntou-nos se realmente não esquecemos de respeitar a diversidade, o ritmo de cada aluno” (GC1).</p> <p>“A discussão foi muito intensa envolvendo a professora e a aluna. Alguns falaram que era um momento para pensarmos também sobre nossa ação, mas outros insistiram que o problema era da aluna” (GC2).</p> <p>“Pôde-se perceber também, colegas dispostos a refletir sobre tudo aquilo, sobre suas metodologias” (GC3).</p> <p>“Houve muita discussão sobre a exposição da professora. Ao final percebeu-se que não era para avaliar a ação da professora, precisava que fosse pensado como se fosse com cada um de nós, em nossa ação” (GC4).</p>
	COERÊNCIA (Com vistas ao desenvolvimento de)	Atenção ao ritmo dos alunos Escuta ativa	<p>“Ao final alguns concluíram que há alunos que aprendem com a metodologia activa, mas outros com a expositiva ao que devemos atender ao ritmo de aprendizagem e ao modo de cada aluno e buscar utilizar também outros métodos” (GC1).</p> <p>“De volta ao grupo pequeno conversou-se que, se a aluna não consegue captar a explicação, se não está a sentir à vontade com os conteúdos, a professora por sua vez deve aproximar-se dela, além de rever a metodologia” (GC2).</p>
IMPACTO DA OFICINA	SENTIMENTO	Constrangimento Resistência	<p>“Ao se posicionar a professora do incidente <u>demonstrou constrangimento</u> com a continuação da conversa sobre o incidente” (GC1).</p> <p>“Uns colegas estavam bastante inquietos e citaram o <u>constrangimento da professora do incidente</u>” (GC2).</p> <p>“Apesar da dificuldade demonstrada por muitos colegas em discutir o problema apontado, <u>alguns sempre a repetir o constrangimento da professora</u>, a proposta do incidente foi-se esclarecendo e houve maior compreensão ao final” (GC3).</p> <p>“Foi mesmo um <u>exercício difícil</u>, onde viu-se <u>muita resistência</u> de alguns DT/professores” (GC4).</p>
	ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDADE	Esclareceu Ampliar o olhar Chamou atenção Reflexão	<p>“A formadora <u>esclareceu</u> que ali não era uma avaliação” (GC2).</p> <p>“A formadora nos fez <u>perceber</u> que uma formação com incidentes, não é um tribunal. <u>Não se procura culpados</u> e sim <u>ampliar o olhar para uma situação</u>, para buscar soluções para o problema, juntos, a <u>partir de diversas perspectivas</u>” (GC3).</p> <p>“A formadora <u>chamou a atenção</u> de todo o grupo <u>para não olhar aquele momento como um julgamento</u>, para <u>analísarmos o caso de forma que nem a aluna, nem a professora, fossem julgadas</u>. Afinal o incidente não é uma ferramenta de avaliação e sim de <u>reflexão</u>. O <u>mais importante é refletirmos sobre a situação em si, se aquela situação não poderia estar a ocorrer também conosco</u> ao que o grupo mudou de atitude na forma de abordar o tema” (GC4).</p>

Anexo 27 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Cabo Verde



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas de três países: no Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA II			
Investigação Ação em CABO VERDE 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTES FORTES	Construção de saberes	“ <u>Esclarecimento de conceitos</u> sobre a sessão anterior” (GC1). “ <u>Permite Construção e co-Construção de conhecimento</u> ” (GC2); “ <u>Rever os conceitos</u> que ficaram pouco claros” (GC3). “ <u>Melhor compreensão de alguns conceitos novos</u> ” (GC4)
		Colaboração/ Reflexão Conceitual	<u>Envolvimento de todos os elementos na análise do incidente crítico</u> ” (GC1). “ <u>Trabalho em grupo; Confronto de ideias; Discussão enriquecedora; Houve maior engajamento dos professores na discussão</u> ” (GC2). “ <u>Reflexão e partilha de ideias e conceitos</u> ” (GC3). “ <u>A reflexão Coletiva</u> ” (GC4).
		Estratégias técnicas/ pedagógicas	“ <u>A estratégia de discussões em pequenos grupos e depois em grupo maior usando o trabalho coletivo</u> (GC1). “ <u>A disposição da sala facilitou a discussão</u> ” (GC3). “ <u>A disposição em círculo facilita a interação uns com os outros</u> ” (GC4). “ <u>Análise de um caso de nosso contexto</u> ” (GC3)
	OPORTUNIDADES	Atitude de Conscienciosidade ou Criticidade/ Flexibilidade e reflexividade de pensamento	“ <u>Análise de casos reais que conduz a novas aprendizagens</u> ” (GC2). “ <u>A sessão forneceu informações que nos alerta a ficar atentos aos casos na nossa sala de aula</u> ” (GC3). “ <u>Permitir a abertura de uma prática mais reflexiva</u> ” (GC4).
		Construção Colaborativa de saberes	“ <u>Brainstorming</u> ” (Debate) (GC2). “ <u>Partilha de experiências</u> ” (GC4).
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Ausência de Colaboração
Ausência de desenvolvimento de Conscienciosidade/ Obstáculos com a realidade			“ <u>Angústia/constrangimento</u> da professora de História avaliada no incidente crítico” (GC1).
AMEAÇAS		Restrição do tempo	“ <u>Falta de tempo para dar a devida atenção aos indentes críticos</u> ” (GC2).
		Carência de Conscienciosidade	“ <u>A não continuidade da aplicação das reflexões</u> ” (GC2). “ <u>Analisar o incidente de forma pessoal e não objetiva</u> ” (GC4).
		Divergência	“ <u>Divergências de opiniões</u> ” (GC1).

Anexo 28 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina III - Cabo Verde



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação Continuada de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA III Ação formativa Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Início/ Debate	<p>“A sessão iniciou mais uma vez com uma discussão com todo o grupo sobre os pontos fracos e as ameaças citados pelos grupos sobre a oficina anterior.” (GC1).</p> <p>“A formadora fez uma recapitulação da oficina 2 com a participação de alguns professores. Houve o registro dos pontos fortes e fracos apresentados pelos grupos na análise SWOT da oficina” (GC2).</p> <p>“No início teve diálogo franco, aberto e respeitoso sobre pontos fracos apontados, como mau estar da professora e conversas paralelas” (GC3).</p> <p>“Análise de excertos/casos do livro “Mágoas da Escola” de Daniel Pennac” (GC1).</p> <p>“Slides com casos retirados do livro “Mágoa da escola” para discutir sobre a impessoalidade do caso” (GC2).</p> <p>“Conhecemos o que poderia ser transformado em casos no livro de Daniel Pennac e discutiu-se que a história narrada tinha pontos reais para reflexão e desenvolvimento dos Cs” (GC4).</p>
		Meio/ Guião individual	<p>“Foi-nos entregue a cada um de nós um guião individual” (GC1).</p> <p>“Todos os participantes da formação receberam um “Guião Individual” (GC2).</p> <p>“Foi-nos entregue um Guião, onde cada um de nós, não mais em grupo” (GC3).</p> <p>“A atividade proposta a seguir era que cada um de nós respondesse a um Guião Individual” (GC4).</p>
		Final/Acesso ao Moodle	<p>“Respostas do guião e trabalhar coletivamente, em casa” (GC1).</p> <p>“Acesso ao Moodle para, a seguir, postar nossas respostas do Guião e reconstruir o caso todos juntos, à distância” (GC2).</p> <p>“Exploração da plataforma Moodle para trocas entre nós” (GC3).</p>
	CONSTRUÇÃO	Identificação dos problemas do caso/Possíveis soluções	<p>“Pedia-se que fosse identificado o problema central do caso da aluna, as variáveis ou os fatores que envolviam aquele problema e que fosse apontado algumas soluções” (GC1).</p> <p>“Identificar o problema central do caso que havíamos escrito juntos, as variáveis que envolviam o problema e também propor algumas soluções para o caso” (GC2).</p> <p>“Teria que identificar o problema do nosso caso, as variáveis e os fatores que estavam envolvidos nele e apontar algumas soluções que considerássemos aplicáveis. As possíveis soluções precisavam de ser possíveis de aplicar na realidade de nossa escola” (GC3).</p> <p>“Lá continha o desafio de encontrarmos o problema central do nosso “Caso”, as variáveis que o envolvia e apontasse soluções viáveis” (GC4).</p>
IMPACTO DA OFICINA	RESSIGNIFICAÇÃO DOS PONTOS FRACOS NORTEADA PELOS CS	Coerência Criticidade Conscienciosidade Coerência	<p>“De imediato uma colega apontou para a informação de que três dos quatro grupos da formação haviam citado as conversas paralelas e o barulho dos participantes como pontos fracos da sessão. A colega entendeu que logo ali havia possibilidade de desenvolvimento de Coerência, vez que todos os professores que ali estavam sempre reclamavam das conversas paralelas dos alunos em sala de aula, ao que foi acompanhada pela maioria de nós” (GC1).</p> <p>“A seguir ao slide sobre os casos de Daniel Pennac uma colega contribuiu acerca do constrangimento da professora que ainda constava como ponto fraco da sessão anterior e pediu-nos a todos nós para ajudar a professora citada no incidente a não seguir sentido mau estar, uma vez que qualquer um de nós poderia ser o professor do incidente” GC2)</p> <p>“Debateu-se sobre a atitude dos professores na oficina anterior e que todos deveriam fazer uma reflexão Crítica e Consciente sobre suas atitudes a fim de haver mais Coerência, já que se fazia o mesmo que se reclamava dos alunos. A conversa foi totalmente incoerente com as reclamações que fazem dos alunos quando isso ocorre em suas aulas” GC4).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
IMPACTO DA OFICINA	RESSIGNIFICAÇÃO DAS AMEAÇAS NORTEADA PELOS Cs	Colaboração	<p>“Foi conversado que nessa formação é necessário ver para além do pessoal e buscar <u>resolver isso um colaborando com o outro, não julgando</u>, porque amplia a visão e a possibilidade de resolver” (GC1).</p> <p>“Foi discutido que é essa uma formação que propõe, efetivamente, uma ferramenta para <u>reflexão partilhada sobre a prática</u>” (GC3).</p>
		Conscienciosidade	<p>“<u>Que somos todos adultos e é preciso seguir</u>, que <u>estava na altura de tentarmos pensar naquilo como uma proposta de inovação, e não uma questão pessoal</u>, já que se reclama tanto das formações que parecem não nos trazer nada” (GC1).</p> <p>“Já havia ficado claro que <u>não é pessoal, é um caso para estudo e análise da realidade</u>. Que ali estava a <u>possibilidade de trabalhar com as situações que eram nossas, da nossa escola, da nossa comunidade, que era muito especial e muito interessante</u> e reforçou o quanto a aluna elogiou a professora e que parecia que isso não estava a valer de nada” (GC2).</p> <p>“Percebia-se já, muito claramente, que <u>não era uma questão pessoal</u>, e sim, <u>uma possibilidade de refletirmos sobre nossa prática</u>” (GC2). “</p> <p>“Possibilidade de fazer auto crítica, de <u>tomar consciência de que algo não está a andar bem</u>. Chamou-se a refletir sobre os 5Cs e se aqueles pontos teriam jeito de desenvolver algum “C” (GC3)</p> <p>“A visita aos <u>casos do livro de Daniel Pennac</u>, que foi muito interessante porque ele percebe a <u>ação docente numa perspetiva de ação de acordo com a necessidade dos alunos</u>” (GA2).</p>
		Criticidade/Coerência Criticidade/Conscienciosidade Coerência/Escuta ativa	<p>“Um colega destacou que de facto estava a pensar que a professora de história <u>poderia ser ele, que se fosse um aluno dele também a escrever o incidente, poderia apontar a dificuldade com as aulas expositivas, que são todas assim. Que era mesmo uma maneira de pensar sobre si, sobre sua própria ação</u>” (GC4).</p> <p>“<u>Questionou-se</u> que bastava-nos entender que também muitos de nós utilizamos essa metodologia em demasia, que é mesmo uma oportunidade de desenvolvimento de <u>Criticidade</u> e de <u>Conscienciosidade</u>, em busca da melhoria de nossa ação e que é preciso tentar dar continuidade à essa reflexão” (GC3).</p> <p>“A partir dos casos do livro de Daniel Pennac, alguns colegas falaram sobre a <u>dificuldade de nós professores observarmos as necessidades reais dos nossos alunos</u> e que aquilo poderia vir a servir de <u>incentivo a ouvirmos mais nossos alunos</u>” (GC2).</p>
	DEASFIOS TEÓRICOS	Paulo Freire/Edgar Morin	<p>“A professora retomou os conceitos de Paulo Freire e Edgar Morin que <u>norteiam a Formação com base nos 5Cs</u>, e também da <u>Teoria da Flexibilidade Cognitiva</u> que é centrada nos casos, conforme discutimos na primeira oficina, a fim de melhor compreendermos a situação” (GC1).</p>
		Teoria da Flexibilidade Cognitiva	<p>“Foi lembrado pela formadora que o <u>PFC5CS se apoia em Freire e Morin</u>, que <u>voltou ao slide que explica tudo isso</u> apresentado no primeiro dia da formação, e também <u>da Teoria da Flexibilidade Cognitiva que discute os casos da realidade para buscar a solução</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Mostrou-se mais uma vez a base teórica que envolve o PFC5Cs</u>” (GC3).</p>
		PFC5Cs	<p>“Foi <u>lembrado pela formadora as bases teóricas que norteiam o PF5Cs</u>. Voltou alguns slides da primeira oficina. A formadora <u>relembrou que aquele era um programa para Formadores</u>, que éramos nós, os Diretores de Turma, os professores que poderiam tornar-se Diretores de Turma, conforme nos falou nossa diretora, e Coordenadores, a formar professores com base no PFC5Cs” (GC4).</p>

Anexo 29 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT – Oficina III - Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal: desenvolvimento da ação docente na perspectiva da Pedagogia Baseada em Casos			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA III Investigação Ação em CABO VERDE 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPEOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Coerência/ Teoria e prática	“A sessão trouxe à nossa consideração vários conhecimentos que advém dos teóricos tal como Paulo freire, que são pertinentes ao PFC5Cs” (GC1).
		Colaboração	“Partilha de outros estudos de caso” (GC2). “Discussão produtiva no seio do grupo” (GC3).
		Conscientização	“Levar o professor a consciencializar-se do seu papel ativo na sua prática. Ele não pode ser passivo perante um problema” (GC1).
		Construção/ Desconstrução do conhecimento	“Identificação de um problema Central a partir de um incidente crítico” (GC1). “A análise de uma variável pode nos levar a vários mini-casos” (GC3). Identificação do problema e das variáveis do incidente crítico/caso” (GC4).
		Construção de Conhecimento/ Moodle	“Iniciação ao Moodle” (GC2). “Acesso ao Moodle” (GC4). “Apresentação do programa Moodle” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Construção de conhecimento	“Oportunidade de análise dos casos para melhoria do processo ensino-aprendizagem” (GC1).
		Conscientização	“Maior consciência do papel do professor na vida do aluno” (GC2).
Construção de Conhecimento/ Moodle		“Internet partilhada” (GC2). “Conhecimento e utilização de um novo aplicativo de ensino à distância” (GC3). “Acesso ao Moodle” (GC4).	
NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo	“Tempo reduzido” (GC4).
	AMEAÇAS	-----	Não houve registro de ameaças



Anexo 30 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina IV - Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal:			
Matriz de Categorização da Ficha do Sumário (FS) - OFICINA IV Investigação-Ação em Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA GERAL DA OFICINA	Organização	Fase inicial	<p>“A oficina iniciou como as anteriores, fazendo uma reflexão com o grupo. O problema, no entanto, foi diferenciado, ocorreu no espaço virtual. Muitos de nós não conseguiu o acesso à internet na hora marcada para o fórum no Moodle, onde se ia discutir o nosso caso. Então, <u>como não foi possível realizar a tarefa virtual no Moodle, a formadora propôs fazer presencial</u>” (GC1).</p> <p>“Ficou acertado que <u>teríamos mais uma oficina presencial</u> para dar conta de concluir a proposta da formação” (GC1).</p> <p>“A <u>oficina de hoje começou falando</u> sobre a atividade do Moodle que não teve como realizar. Muitos de nós tivemos problema com a internet” (GC2).</p> <p>“<u>Conversou-se no início da oficina sobre a tarefa não realizada no Fórum do Moodle</u> onde se ia discutir as respostas do guião individual, em grupo. Poucos conseguiram acesso”. (GC3)</p> <p>“A <u>oficina iniciou com uma conversa sobre as dificuldades que tivemos em entrar na plataforma do Moodle</u>. Muitos de nós não conseguiu acesso a internet na hora marcada para o fórum para se discutir as respostas dos guiões individuais” (GC4).</p>
		Fase Intermediária	<p>“A <u>tarefa seguinte foi compartilhar com o subgrupo o que cada um havia feito na tarefa individual, para unirmos as variáveis e definir o problema Central</u>” (GC2).</p>
		Fase final	<p>“Ao final, cada grupo pequeno leu para todos suas conclusões. Discutiu-se, em círculo, qual <u>o problema principal em definitivo</u>. As variáveis foram agregadas com ajustes apontados por todo o grupo e <u>escreveu-se a decisão final, no guião novo</u> que seria o definitivo. Um colega fez as anotações (GC1).</p> <p>“A <u>conclusão do trabalho foi ler para todos o que definimos como problema central</u> e as variáveis, ao que muitas eram semelhantes. <u>Formou-se um só problema</u>, que foi a metodologia (GC3).</p> <p>“Ao terminar a etapa dos grupos pequenos <u>leu-se tudo que foi construído e para já, definiu-se o problema central</u> (GC4).</p>
	CONSTRUÇÃO	Reestruturação da formação	<p>“A tarefa lá proposta para o Moodle foi feita nessa Oficina” (GC2).</p> <p>“Foi dado novo rumo à oficina. A <u>tarefa proposta para o Moodle</u> foi realizada nessa oficina” (GC4).</p> <p>“A formadora redirecionou a oficina uma vez que <u>não foi possível de realizar a atividade na hora planejada para o grupo no Moodle</u>. Fez-se a tarefa presencial” (GC4).</p> <p>“Isso fez com que a formadora nos explicasse que <u>seria necessário pelo menos mais uma oficina presencial para dar conta de concluir a formação</u>. Ao final, <u>decidiu-se por mais uma oficina presencial</u>, para completar a formação, que seria no Moodle” (GC2).</p> <p>“A formadora explicou-nos que <u>seria necessário mais uma oficina presencial</u> para concluir a proposta formativa, a combinar com o grupo. Não é o ideal para a formação nos moldes do PFC5Cs, segundo a formadora, mas o coordenador somente pôde disponibilizar o turno oposto da última oficina marcada e já havia autorizado, caso o grupo não se opusesse” (GC3).</p> <p>“Ao final <u>acertou-se mais uma oficina ao final do curso para concluir a formação</u>” (GC4).</p> <p>“Os grupos pequenos voltaram a reunir-se para <u>desconstruir e reconstruir</u> o caso, dessa vez, <u>coletivamente</u>” (GC1).” (GC1).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA RELATIVA À PARTICULARIDADE DA OFICINA	RESSIGNIFICAÇÃO COLABORATIVA DO CASO	<p>Colaboração/ Desconstrução/ reconstrução do caso baseado nas ideias individuais</p>	<p>“Foi-nos dado um <u>guião</u> semelhante ao que <u>cada um havia respondido individualmente</u> sobre o problema central, as variáveis e as indicações de soluções só que, <u>nessa vez, era em grupo.</u></p> <p>“No <u>mesmo grupo pequeno</u> da sessão anterior tínhamos a tarefa de escrever em novo guião, a definição de somente um problema central, <u>dentre todos dos guiões individuais</u>, como também <u>redefinir as variáveis e as soluções viáveis para o caso, tudo reconstruído com base no guião individual de cada um de nós</u>” (GC2).</p> <p>“Teria que <u>entrar em um consenso, discutir</u> o que cada um escreveu e tornar aquilo um só problema, variáveis consensuais, assim como as propostas de soluções” (GC1).</p> <p>“<u>A discussão foi intensa.</u> Parte do grupo considerou que o problema central era “dificuldade de aprendizagem da aluna” e <u>outros entenderam que o problema da metodologia</u> utilizada repetidamente poderia estar dificultando a aprendizagem da aluna (GC2).</p> <p>“<u>Discutiu-se muito sobre o problema Central nos grupos pequenos</u>, os mesmos de antes, <u>com base em todos os guiões individuais</u> para, a seguir, anotar-se a decisão do grupo em um novo guião, igual ao primeiro, só que agora era o guião coletivo” (GC3).</p>
		<p>Colaboração/ convergência e divergência</p>	<p>“As variáveis, <u>muitas coincidiram</u> e foram mantidas e <u>outras foram agregadas, após a decisão de todos.</u> Tudo foi anotado <u>no guião colaborativo</u>” (GC2).</p> <p>“<u>As variáveis apontadas pelos grupos pequenos uniram-se e tudo foi anotado em um só guião</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Começamos a conversa pelas variáveis envolvidas que em muito era convergente,</u> como a dificuldade da aluna escrever” (GC4).</p>
		<p>Coerência/ Consenso/Outras metodologias/ Resposta positiva da aluna</p>	<p>“<u>Poderiam ser utilizadas outras metodologias</u> na tentativa de minimizar a dificuldades não só da aluna do caso, como também outros alunos com dificuldade semelhantes ” (GC1).</p> <p>Mas <u>considerou-se que ela escreveu o incidente conforme a formadora pediu,</u> somente com as instruções que lha deu, <u>repetindo a pedido da aluna somente uma vez,</u> conforme informou a formadora, o que levou o grupo a discordar que a aluna não era capaz de evoluir ainda naquele ano letivo, como alguns pontuaram” (GC3).</p>
	RESSIGNIFICAÇÃO CONSCIENCIOSA DO CASO	<p>Conscienciosidade/ A aluna precisa/ A aluna demonstra dificuldade</p>	<p>Houve algumas convergências em muitas variáveis, como por exemplo, que <u>a aluna parecia</u> estar com <u>nível de aprendizagem muito baixo</u> para o ano de estudo; <u>os conhecimentos anteriores poderiam ser limitados</u> e que <u>a aluna demonstra dificuldade</u> em escrever de forma correta” (GC1).</p>
		<p>Conscienciosidade/A aluna não saber perceber/ dificuldade em ouvir e escrever</p>	<p>“<u>Também houve algumas variáveis que muitos não haviam percebido</u> e que foi considerado pelo grupo como importantes, como a variável de <u>a aluna não saber a hora correta de anotar os apontamentos;</u> <u>não perceber</u> quais os pontos fundamentais para apontar; <u>dificuldade em ouvir e escrever</u> ao mesmo tempo (GC2).</p>
		<p>Conscienciosidade/ Dificuldade de adaptação da aluna</p> <p>Conscienciosidade/ afetividade</p>	



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA RELATIVA A PARTICULARIDADE DA OFICINA		<p>Conscienciosidade/ Dificuldade de adaptação da aluna</p> <p>Conscienciosidade/ afetividade</p>	<p><u>Nas variáveis, as mais citadas foram a dificuldade na escrita da aluna, a dificuldade em tirar apontamentos que ficaram na nossa lista de variáveis, assim como outras propostas por outros colegas que considerou-se relevante como a linguagem utilizada pela professora, a professora pode falar muito rápido e a aluna não entende o que fala e também, se calhar, a aluna está em fase de adaptação na escola. Também a afetividade apontada pela aluna, ficou como uma das variáveis”</u> (GC4).</p>
	RESSIGNIFICAÇÃO CRÍTICA DO CASO	<p>Criticidade/ Linguagem utilizada pela professora/ Metodologia repetida</p>	<p>“Houve consenso em nosso grupo, de que <u>a metodologia expositiva utilizada em demasiado era o problema central do caso. Sabe-se que é preciso diversificar a metodologia para atender os alunos, porque nenhum grupo é homogêneo</u> e as pessoas aprendem de maneiras diferentes, uns são mais auditivos, outros mais visuais, por exemplo” (GC1).</p> <p>Ao final, apesar da insistência de alguns de que o problema era a dificuldade da aluna em aprender, decidiu-se, por maioria, que <u>o problema da aprendizagem, naquele caso, parecia ser em decorrência da metodologia repetitiva da professora, que não atinge a aluna, já que com a professora de Português, que observando a dificuldade da aluna se aproximou dela e explicou de forma diferente, tinha conseguindo avançar ”</u> (GC2).</p> <p>“Concluiu-se que <u>a metodologia repetida em todas as aulas</u> poderia ser a causa principal da dificuldade da aluna, naquele episódio, uma <u>vez que que demonstrou capacidade de compreensão para escrever o incidente Crítico de acordo com a orientação recebida ”</u> (GC3).</p>

Anexo 31 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina IV-Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal: desenvolvimento da ação docente na perspectiva da Pedagogia Baseada em Casos			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA IV Investigação-Ação em Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração	“Discussão em grupo em torno do caso, antes em grupo menores, depois no grupo completo” (GC1). “ <u>Trabalho em grupo</u> que permite a construção coletiva em torno do problema” (GC1) “Muita interactividade e partilha de ideia na busca do problema principal e da união das variáveis” (GC2). “ <u>Discussão aprofundada</u> e muito participativa no seio do grupo” (GC2). “ <u>O envolvimento do grupo</u> em torno do caso. <u>Discussão bastante</u> cuidadosa em torno do caso” (GC3). “Disposição e <u>participação do grupo em debater o caso</u> ” (GC4).
		Desenvolvimento de Criticidade/ reflexão crítica	“ <u>A professora do caso dar testemunho para o grupo que não mais tinha sentimento de mau estar e sim dando um contributo para uma reflexão tão profunda quanto aquela</u> ” (GC1).
		Desenvolvimento de Conscientização	“ <u>O reconhecimento de que os casos não são pessoais</u> , que nem a disciplina, nem o professor nem o aluno, são os focos de discussão dos casos <u>e sim os problemas que o envolve</u> ” (GC4).
		Construção do conhecimento/ estratégia utilizada	“ <u>A maneira como a formadora articulou a desconstrução e reconstrução do caso</u> . Individualmente, em pequenos grupos e ao final juntando todo o grupo, de maneira que fosse discutido de forma aprofundada” (GC1). “ <u>A desconstrução e reconstrução do caso em etapas</u> . Nos fez perceber a diferença entre o trabalho individual e o trabalho coletivo” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Conscientização	“Conscientização da necessidade de discutir coletivamente em busca das soluções para os problemas” (GC1).
		Criticidade/ Criatividade	“ <u>Estimular a criatividade em termos didáticos ao realizar uma crítica tão aprofundada sobre a prática</u> ” (GC1). “ <u>Possibilidade de inovação</u> na forma de actuar como profissional” (GC2).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	OPORTUNIDADES	Colaboração	<p>“Envolvimento e realização de todos os grupos” (GA2).</p> <p>“Dividir com todo o grupo problemas que outros colegas podem ter semelhantes” (GC2).</p> <p>“Ter um espaço de discussão em grupo sobre problemas que são nossos, de nossa escola, de nossos professores e de nossos alunos” (GC3).</p> <p>“Reflexão e partilha de ideias que possibilita o envolvimento de todos para analisar de forma crítica e consciente o problema” (GC4).</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Moodle	<p>“Dificuldade de acesso ao Moodle” (GS1).</p> <p>“Frustração por não conseguir utilizar o Moodle” (GS3).</p> <p>“Dificuldade de muitos de acesso ao Moodle” (GS4).</p>
	AMEAÇAS	-----	Não houve registro de ameaças

Anexo 32 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Cabo Verde



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA V Investigação-Ação em Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA GERAL DA OFICINA	CONSTRUÇÃO	Reflexão dirigida	<p>“A sessão iniciou com uma <u>reflexão dirigida</u> que envolveu a <u>construção individual</u> e o <u>processo de produção coletiva em torno de nosso caso</u>. A formadora deixou a pergunta sobre isso no slide e <u>pediu um colaborador no grupo para registrar as respostas em um guião</u>. O tema foi <u>bem específico</u>. Falou-se <u>sobre o que conseguimos sentir e perceber de significativo para o caso, entre a produção individual e a produção coletiva nos pequenos grupos e depois nos grupos maiores</u>” (GC1).</p> <p>“A oficina iniciou com uma <u>reflexão sobre a produção individual e coletiva</u>. <u>Pediu-se que fosse observado o que foi significativo para o caso e para nós</u>” (GC2).</p> <p>“A oficina teve início com uma <u>reflexão bem aprofundada sobre a produção individual e coletiva sobre o caso, também sobre a construção do caso sobre o incidente</u>” (GC3).</p> <p>“<u>A oficina começou com comentários e apreciações sobre a construção coletiva e individual do nosso caso, desde a construção do caso com base no incidente da aluna, até a identificação dos problemas e variáveis em grupo</u>” (GC4).</p>
		Moodle	<p>“De seguida a formadora <u>abriu o Moodle com a internet móvel</u> que o colega cedeu para vermos o que o grupo havia postado de sugestões para o problema dos subgrupos, conforme orientação da última oficina” (GC1).</p> <p>“A proposta seguinte foi <u>verificar no Moodle o que os grupos haviam postado para sugestões de soluções para o problema e as variáveis detectado no caso</u>” (GC2).</p> <p>“A partir das sugestões para possíveis soluções do problema do caso que um grupo postou no Moodle, que cada grupo <u>informou se tinha alguma proposta que ali não continha para inserir na proposta do Moodle</u>.” (GC3).</p> <p>“Com base na lista do Moodle <u>reconstruiu-se outra lista de possíveis soluções</u>” (GC4).</p>
		Mapa Conceitual	<p>“<u>A tarefa seguinte era construir o Mapa Conceitual</u> norteado por alguns conceitos da TFC” (GC1).</p> <p>“<u>Construiu-se um Mapa Conceitual</u> a partir do problema principal, que já havia sido definido pelo grupo, que era a metodologia expositiva que não facilitava a aprendizagem da aluna” (GC1).</p> <p>“<u>O Mapa foi construído por todo o grupo</u>. Um professor foi compondo no quadro de giz, <u>de acordo com as propostas dos colegas</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Viu-se alguns conceitos e exemplos de Mapa Conceitual, para a seguir elaborar o mapa de nosso caso de estudo. A construção do Mapa Conceitual foi bastante interessante</u>” (GC3)</p> <p>“<u>A construção do Mapa Conceitual foi densa. Propunha-se aliar a teoria à prática como indica a TFC</u>” (GC4).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA GERAL DA OFICINA	COLABORAÇÃO	Elaboração colaborativa a partir do individual	<p>“<u>Discutir coletivamente com base no nosso pensamento individual</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Discutimos sobre como foi edificante a contribuição de todos para a construção do caso, que foi mais ampliado do que o incidente</u>” (Gc4).</p>
		Relevância do trabalho em pares	<p>“<u>Na discussão sobre o trabalho coletivo foi muito enfatizado a importância de haver ampliado o conhecimento sobre a aluna, suas dificuldades e foi também um momento para auto reflexão</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Discutiu-se a importância da troca com os pares, exemplificando que muitos professores não sabiam pormenores sobre a aluna do caso, como por exemplo, que ela estava repetindo e deseja ir estudar a Portugal e tem uma bolsa prometida. A aluna precisava de muita ajuda, não só da professora de história mas de todos nós, os outros professores dela</u>” (GC2).</p>
		Incorporação de ideias	“ <u>Buscou-se agregar as soluções propostas pelos demais grupos, que ainda não continha ali</u> ” (GC3)
		Intercâmbio de dificuldades	<p><u>Muitos professores expuseram a dificuldade de ouvir o aluno, em receber críticas dos mesmos e também de conversar com os colegas, sem ser somente para reclamar dos alunos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Foi uma conversa bastante produtiva e nos deu muito o que falar. O isolamento em que nos colocamos, as reclamações sobre os alunos, ao invés de falarmos sobre as soluções que podemos propor, juntos, só reclamamos. Falou-se de tempo para isso, mas que era muito importante que arrumássemos esse tempo</u>” (GC3).</p>
DINÂMICA ESPECÍFICA DA OFICINA	SISTEMATIZAÇÃO DO CASO	Ligação teórico & prática	<p>“<u>As variáveis apontadas no caso passaram a temas, onde foram identificadas as áreas do conhecimento que poderiam ajudar nas possíveis soluções para o nosso problema, observando se todos os Cs ali estavam envolvidos</u>” (GC1).</p> <p><u>Para cada tema era necessário apontar uma área de conhecimento, ou mais, que pudesse colaborar para a solução para o problema, conforme indica a TFC. A Psicologia e a Psicopedagogia foram as mais citadas como ponto de apoio</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Fizemos a conexão entre as variáveis (temas) e a indicação da área do conhecimento que pensamos ser possível de contribuir para a solução do caso</u>” (GC3).</p> <p><u>Para cada tema abordado, oriundo das variáveis, foi preciso pensar sobre qual área do conhecimento poderia apoiar na busca de solução dos problemas. Houve uma participação considerável</u>” (GC4).</p>
	PROPOSTAS DE SOLUÇÕES CONSCIENCIOSAS	Soluções possíveis/ Contextualizadas	<p>Fez-se uma <u>lista de possíveis soluções</u> com as propostas de todos os grupos pequenos, ao que <u>foi debatido o que parecia viável e o que não parecia viável. Após essa verificação fez-se a lista das possíveis soluções viáveis possíveis de aplicação</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Discutiu-se que soluções eram realmente possíveis de colocar em prática, considerando a presença dos Cs propostos em nossa formação</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Após a discussão se todas eram possíveis de colocar em prática, deixou-se apenas as soluções que foram consideradas por nós com maior possibilidade de colocar em prática</u>” (GC4).</p>

Anexo 33 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina V - Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal: desenvolvimento da ação docente na perspectiva da Pedagogia Baseada em Casos			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA V			
Investigação-Ação em Cabo Verde 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Coerência	“ <u>Elaboração do Mapa de forma coerente</u> ” (GC2).
		Conscienciosidade	“ <u>Apontando de maneira consciente a área do conhecimento que poderia dar apoio ao problema no que realmente é possível de realizar</u> ” (GC2).
		Colaboração	“ <u>Envolvimento, disponibilidade e criticidade da formadora</u> ” (GC1). “Muita interactividade na construção do Mapa Conceitual” (GC2). “ <u>Boa comunicação. Contribuição das ideias pelos professores das variáveis (Temas) apresentadas e propostas de soluções para o problema</u> ” (GC4). “ <u>Ambiente propício para o diálogo</u> ” (GC4).
		Construção de saberes/ Moodle	“ <u>Acesso de alguns professores ao Moodle</u> ” (GC3) “ <u>Boa vontade da formadora para partilhar connosco os saberes. No Moodle já havia uma diversidade de textos que envolvia os problemas do nosso caso, à nossa disposição</u> ” (GC4).
	OPORTUNIDADES	Colaboração	“ <u>Discutir com profundidade os problemas que são nossos com base em elementos teóricos</u> ” (C2). “ <u>Momento de reflexão em grupo</u> ” (GC4).
		Construção de saberes	<u>Esclarecimentos de dúvidas</u> ” (GC3). “ <u>Elaboração do Mapa Conceitual como uma síntese altamente sistematizada e apoiada em elementos teóricos</u> ” (GC4). “
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Intensidade/Tempo	“Intensidade da formação” (GC4).
	AMEAÇAS	Intensidade/Tempo	“ <u>Perda de motivação pela intensidade da formação</u> ” (GC4)

Anexo 34 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina VI - Cabo Verde

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal: desenvolvimento da ação docente na perspectiva da Pedagogia Baseada em Casos			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA VI			
Investigação-Ação em CABO VERDE 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Reflexão Colaborativa	<p>“A profundidade da discussão na abertura da oficina entre os formandos. A Compreensão e esclarecimentos sobre a intensidade da formação foi feita por nós, os colegas. A formadora enfatizou que ali era uma formação para formadores e nos deixou desenvolver a reflexão” (GC1).</p> <p>“A boa vontade dos professores que persistiram em sistematizar as atividades que seria colocada em prática em busca da resolução do problema do caso” (GC1).</p> <p>“Esclarecimento entre o grupo da análise feita sobre a intensidade da formação tendo em conta a análise SWOT e a colocação da formadora de que nós poderemos ser os futuros formadores com base nesse programa ora analisado por nós” (GC2).</p> <p>“A persistência de alguns diretores de turma e alguns professores que nem eram professores da aluna em questão, em definir as acções para tentar solucionar o problema, após uma oficina densa pela manhã” (GC3).</p>
		Colaboração/ persistência	<p>“A persistência de alguns diretores de turma e alguns professores que nem eram professores da aluna em questão, em definir as acções para tentar solucionar o problema, após uma oficina densa pela manhã” (GC3).</p>
		Conscientização	<p>“A Conscientização do grupo sobre a necessidade de realizar aulas com estratégias diversificadas e não somente a metodologia expositiva. Muitos alunos podem ter esse problema” (GC1).</p> <p>“Oportunidade de perceber melhor o problema no momento da busca de soluções” (GC4)</p>
	OPORTUNIDADES	Construção de saberes	<p>“Buscar soluções junto aos colegas” (GC1).</p> <p>“Elaborar o mapa conceitual com os colegas de outras áreas” (GC3).</p>
		Desenvolvimento de Coerência	<p>“Buscar soluções Coerentes com os problemas do caso” (GC1).</p> <p>“Buscar apoio em áreas do conhecimento coerentes com as soluções propostas no mapa conceitual” (GC4).</p>
		Colaboração	<p>“Pensar sobre as questões com outros professores apoiado em áreas do conhecimento específicas” (GC4)</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição de tempo	<p>“O tempo da oficina foi demasiado curto para aprofundar na busca de soluções” (GC2).</p> <p>“Pouco tempo para debater com maior profundidade as questões que surgiram no decorrer da construção do Mapa Conceitual” (GC4).</p>
	AMEAÇAS	Ausência de registros	-----


**Anexo 35 - Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração
(GCC) - Oficina VI**



**Pesquisa de Campo em Ciências da Educação
Doutoramento em Formação de Professores
Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

Tema

Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base nos 5Cs em três escolas no Brasil, Cabo Verde e Portugal

**Matriz De Categorização do 4º GUIÃO COLABORATIVO - OFICINA VI
Investigação-Ação Cabo Verde **

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS 5Cs NOS PROFESSORES	POSSIBILIDADE DE MINIMIZAR O ISOLAMENTO ENTRE OS DOCENTES	<p>Produção em Colaboração</p> <p>Partilha/visão holística</p> <p>Análise de situações reais</p>	<p>“Uma das importâncias do desenvolvimento dos 5Cs é que <u>mostra-nos que trabalhar em grupo tem mais produtividade do que trabalhar individualmente</u>” (GC1).</p> <p>Transmitir/partilhar conhecimentos e informações aos professores do <u>grupo disciplinar</u>” (GC1)</p> <p>“A importância é permitir aos <u>coordenadores, diretores de turma e aos professores serem versáteis e consciencializar de que o conhecimento em colaboração é um processo construtivo que requer observância de todos os factores envolvidos na sua efetivação</u>” (GC2).</p> <p>Permite ao professor <u>estar em constante construção do conhecimento e numa procura constante para resolução dos desafios que encontra na sua sala de aula com a ajuda de outros colegas</u>” (GC3)</p> <p>“<u>Buscar estratégias coerentes, com apoio dos colegas</u> e de elementos teóricos que possam <u>fortalecer nossas decisões e ações e minimizar ou eliminar os problemas, juntos, em apoio constante</u>” (GC4).</p>
	HIPÓTESE DE AMPLIAR A VISÃO SOBRE A AÇÃO	<p>Agente activo na mudança</p> <p>Aquisição de competências</p> <p>Desenvolvimento de Espírito Crítico</p>	<p>Tornar o <u>professor um agente activo na análise da situação da problemática no contexto escolar, permitir ao professor uma experiência no verdadeiro sentido da palavra, o que nos torna verdadeiros profissionais, capazes de resolver situações problemas (casos) decorrentes do exercício da função</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Conseguir colocar no lugar do aluno para permitir uma visão holística da prática educativa</u>” (GC1)</p> <p>“Ao desenvolver os 5Cs vamos <u>adquirir as competências necessárias para desempenhar da melhor forma o serviço que nos cabe</u>” (GC2).</p>
	DESAFIO DE PENSAR A AÇÃO NORTEADA PELA COERÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO E CRITICIDADE	<p>Reflexão sobre e na ação</p> <p>Construção de Coerência, Conscientização e Criticidade</p>	<p>“<u>Ser mais dinâmico e ajuda a agir em conformidade com as situações; Permite o professor a ter mais competência face às demandas atuais</u>” (GC2).</p> <p>“Permite ao professor <u>refletir sobre a sua prática educativa na tentativa de “deletar” os problemas, olhando-os de forma mais consciente</u> (GC4).</p> <p>“Ajuda todos nós <u>a desenvolver o espírito crítico</u>” (GC4).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
A UTILIZAÇÃO DOS CASOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS 5CS	CONCEITOS DOS CS ENRELAÇADOS AOS CASOS	Troca de experiência e aprendizagem Colaborativa	<p>“Ajuda a <u>transmitir, identificar, compreender analisar e indicar soluções para situações concretas</u>, ou seja, ajuda a refletir sobre a prática educativa. <u>Congrega todos os recursos disponíveis em torno dos problemas do grupo de trabalho e da auto-regulação da prática educativa</u>” (GC1).</p> <p>“Permite <u>maior interação entre os elementos</u> (professores, coordenadores, alunos, pais) <u>envolvidos no processo educativo</u>” (GC2)</p> <p>“<u>Ao deparar com um caso poderá recorrer a outras pessoas (colaboração), mas antes há que ter o espírito crítico de refletir sobre a prática coerente, e a partir daí construir novas ideias mais conscientes dos problemas</u>” (GC3).</p>
		<p>Nova e significativa dimensão à docência</p> <p>Produtividade Consciente e Coerente emergida da reflexão na e sobre a ação</p>	<p>“A análise e a apreciação dos casos com base nos <u>Cs permite uma tomada mais eficiente e eficaz de decisões</u>” (GA2).</p> <p>“<u>No dia a dia de nosso trabalho deparamos com situações/casos que nos obrigam a utilizar os Cs, para ultrapassarmos esses problemas/casos</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Desenvolve o espírito crítico nos coordenadores, diretores de turma e professores; Conduz a reflexão sobre os casos na sala de aula de forma a poder reconhecer o erro na sala de aula (Coerência), as dificuldades no processo ensino/aprendizagem e facilita a associação da teoria e da prática</u>” (GC4).</p>
A UTILIZAÇÃO DOS CASOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS 5CS	A COMPLEXIDADE DOCENTE REVELADA NOS CASOS	<p>Ampliação da visão acerca da complexidade e incerteza envolvidos na docência</p> <p>Desconstrução e reconstrução da situação real</p>	<p>“Ajuda também a resolver os problemas de comportamento, <u>dificuldade de aprendizagem, discriminação, injustiça que surgem na escola</u>” (GC1).</p> <p>“Permite-nos ir ao cerne do problema a procurar as soluções mais <u>adequadas, principalmente, os casos mais complicados que aparecem constantemente no contexto laboral</u>, que podem ser reduzidos com os conceitos dos Cs <u>ajudando-nos a precisar com mais clareza as situações de forma produtiva e eficaz, a atingir o melhor resultado possível</u>” (GC2).</p> <p>“Os <u>Casos estão interligados aos conceitos do Cs. Através desses conceitos poderemos resolver os problemas que surgem nos casos. Permite-nos ir ao cerne do problema a procurar as soluções mais adequadas, principalmente, os casos mais complicados que aparecem constantemente no contexto laboral, que podem ser reduzidos com os conceitos dos Cs ajudando-nos a precisar com mais clareza as situações</u>” (GC3).</p>
		<p>Suporte formativo confrontado com situações reais</p> <p>Agente problematizador da realidade</p> <p>Vínculo entre teoria e prática</p>	<p>“<u>Consegue-se atender as reais necessidades dos formandos; Tornar a educação significativa; Responder às especificidades surgidas no decorrer da actividade</u>; (GC1).</p> <p>“A formação em contexto <u>permite conhecer a realidade dos envolvidos no processo, identificar pontualmente situações problemas</u> que podem ser analisadas de forma continuada. (GC2)</p> <p>“<u>Esta formação continuada de desenvolvimento dos Cs e em contexto permite visualizar o caso específico e a situação específica atual. Ou seja, o formador provocará o professor a refletir sobre aspectos pertinentes à sala de aula, relacionados com os seus alunos em especial, que também, são conhecidos dos coordenadores e diretores de turma</u>” (GC3).</p> <p>“Proporciona momentos de reflexão sobre as técnicas de ensino que o professor usa na sala de aula. Desperta o interesse do professor para novos conceitos e novas práticas” (GC4).</p> <p>“<u>Aquisição de suportes teóricos para melhorar a prática educativa</u>” (GC1).</p> <p>“<u>De modo que os elementos teóricos ganham maior aplicação prática visando resultados mais satisfatórios</u>” (GC2).</p>
A SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NORTEADA PELO 5CS	TOMADA DE DECISÕES COM BASE NA REALIDADE		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
<p style="text-align: center;">A PERTINÊNCIA DO CP/DT COMO FORMADOR EM CONTEXTO NORTEADO PELO PFC5Cs</p>	<p style="text-align: center;">MEDIADOR PARA DESENCADAR AUTONOMIA E MUDANÇA DA REALIDADE NORTEADO PELOS CONCEITOS DOS 5Cs</p>	<p>Construtor de espaço Coletivo</p> <p>Mediação entre os atores que compõem a escola</p> <p>Reflexão mais aprofundada</p> <p>Olhar a realidade complexa através dos 5Cs</p>	<p>“<u>O Coordenador/Diretor de Turma que desenvolveu os 5Cs pode vir a contribuir para a reflexão sobre o exercício da profissionalidade docente (Atuação, identidade) e passar a ser um agente da mudança e promotor do sucesso educativo, junto aos docentes. Atuar como mediador na relação escola/Família com mais coerência dos fatos poderá ter maior probabilidade de resolução dos problemas educativos junto aos professores e alunos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Ajuda o professor a agir enquanto professor e profissional consciente de que nem sempre somos coerentes, ou seja, nos conscientizar que nem sempre agimos de acordo com o que falamos e na maioria das vezes não somos capazes de nos colocar nos lugares dos alunos. Também nem sempre as novas decisões instantâneas são as mais corretas e adequadas à situação na sala de aula. A visão externa de outro profissional que conhece a realidade pode ter um efeito melhor</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Diagnosticar situações específicas dentro da realidade; Permitir uma reflexão mais aprofundada sobre a prática educativa através dos casos; Avaliação crítica do professor</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Com o conhecimento dos conceitos dos Cs os Coordenadores/Diretores de turma/professores tem autonomia para solucionar possíveis casos no contexto escolar, adaptar cada “C” a cada caso em específico e aplicar os “Cs” de cada caso a realidade de cada turma/caso. Desperta sobre o papel ideal e o papel real do coordenador, do diretor de turma e do professor</u>” (GC4).</p>



Anexo 36 - Plano de Ação Oficina I – Portugal

OFICINA I: O Programa de Formação: apresentação e constituição da comunidade de aprendizagem**Presencial - Tempo de Duração: 3:30 Horário: Das 17:00 às 20:30****Data: 06 de Maio de 2015****Objetivos Gerais:**

- Conhecer o Programa de Formação Continuada

Objetivos Específicos

- Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos da escola;
- Compreender conceitos em torno de Indisciplina, Bullying, Cyberbullying.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Apresentação dos formadores e da ação	Trabalho expositivo	Apresentação verbal		20min.
	Apresentação do grupo	Trabalho em grupo	Apresentação verbal		1:35h
II	Esclarecimento sobre o projeto de pesquisa	Trabalho expositivo	Linhas gerais da ação formativa como investigação-ação; A que se propõe o PFC5Cs; Os diversos instrumentos para relato de casos; Incidente Crítico: O que é?	Power Point Textos de apoio Texto 1: A que se propõe o PFC5Cs (Matos & Pessoa, 2015); Texto 2: A técnica de incidentes críticos no ensino (Estrela, 1994) Texto 3: Bullying e Cyberbullying – da compreensão à formação de professores (Pessoa, Matos e Amado, 2012)	20min
Intervalo					00min
III	Indisciplina, Bullying, Cyberbullying	Trabalho expositivo	Conversas em torno da Indisciplina, Bullying, Cyberbullying.	Power Point	40min
	Apresentação do Moodle	Trabalho Coletivo	Esclarecimento acerca da utilização do Moodle; Orientação de como se inscrever.	Computador	25 min
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento individual Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	Entregar Sessão II
		Preenchimento individual Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	Entregar na OF II

Anexo 37 - Plano de Ação Oficina II - Portugal

Oficina II – Construção de um caso com base no incidente crítico: Expandindo o olhar sobre o objeto de estudo

Presencial – Tempo de duração: 3:30 Das 17:00 às 20:30 Data: 13/05/2015

Objetivos Gerais

- Reconhecer o potencial formativo dos casos;
- Refletir coletivamente sobre o conceito de indisciplina.

Objetivos específicos

- Expandir o olhar sobre o incidente crítico;
- Transformar um incidente crítico em um caso;
- Identificar as *nuances* que envolvem situações de indisciplina na sala de aula.
- Caracterizar situações de indisciplina, Bullying e Cyber Bullying.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Incidente Crítico e Escrita de caso	Trabalho expositivo	Conversa em torno da construção do caso com base no Incidente Crítico	Exemplos de casos escritos	30min
II	Reflexão teórica prática	Trabalho colaborativo	Leitura dos ICs	Mesa redonda	2:40
			Conversa sobre Alguns Conceitos de Indisciplina	POWER POINT	
				<p>Texto de apoio 1: 4: A Indisciplina em Sala de Aula: Uma Abordagem Comportamental e Cognitiva (Picado, 2009).</p> <p>Texto de apoio 2: 02 Entrevistas sobre o tema indisciplina em Portugal> (Amado, 2003; Lopes, 2013)</p> <p>Anotações no Diário de Bordo.</p>	
Trocas de Informações sobre os ICs	Mesa redonda				
III	Escrita do Caso a partir do IC	Trabalho individual	Transformar IC em CASO	Guião de escrita de casos	A entregar na sessão III
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	A entregar na OF III
		Preenchimento da Ficha de Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 38 - Plano de Ação Oficinas III e IV - Portugal

**Sessões III e IV – (Des) Construção do conhecimento das práticas educativas
Presencial – Tempo de duração: 4h30m Das 15:00 às 19:30 Data: 27/05/2015**

Objetivos gerais

- Reconhecer o potencial formativo dos casos;
- Promover a construção de saberes conscienciosos, crítico e coerente em torno do tema indisciplina.

Objetivos específicos

- Identificar as nuances que envolvem situações de indisciplina na sala de aula norteado pelos 5Cs.
- Compreender a dinâmica dos casos

<i>Etapa</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Atividade</i>	<i>Recurso</i>	<i>Tempo</i>
<i>I</i>	Apresentação	Trabalho expositivo	Abordagem sobre Indisciplina, Bullying e Cyberbullying	POWER POINT	35min
	Leitura dos casos /Reflexão Teórica Prática	Trabalho Colaborativo	Leitura dos casos para definição de um caso a ser desconstruído Reflexão Coletiva: Reflexão verbal com todo o grupo: Interligação entre as informações contidas nos textos e as atividades realizadas.	Mesa redonda Casos Texto 1: A Indisciplina em Sala de Aula: Uma Abordagem Comportamental e Cognitiva (Picado, 2009). Texto2: 03 Entrevistas sobre o tema indisciplina em Portugal. (Amdo, 2003, Lopes, 2013). Anotações no Diário de Bordo.	3:40
<i>Intervalo</i>					00min
<i>II</i>	Apresentação		Conversa sobre o mapa conceitual Busca de soluções para o Problema identificado nos casos.	Trabalho expositivo	15min
<i>III</i>	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	A entregar na sessão V
		Preenchimento da Ficha de Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 39 - Plano de Ação da Oficinas V - Portugal

Oficina V: (Des) construir e (re) construir casos
Presencial – Tempo de duração: 4hs Das 16:00 às 20:00 Data: 03/06/2015

Objetivo Geral



- Exercitar (des) construção e (re) construção dos casos.

Objetivo específico

- Expandir o olhar sobre as possíveis soluções de um caso com base nos conceitos dos 5Cs



Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Trabalho Colaborativo: Desenvolver uma reflexão mais aprofundada entre os pares. Partilhar sentimentos e juízos sobre a narrativa do caso.	Trabalho Individual	Identificar e escrever no guião individual: o problema identificado no incidente crítico, as variáveis que estão em causa e as possíveis soluções.	1º Guião individual de exploração pedagógica do caso narrado;	1:30 min
		Trabalho coletivo	Trabalho Colaborativo em 2 grupos pequenos, com base no 1º Guião individual de cada participante: 1. Exposição para o grupo pequeno dos problemas identificados no incidente crítico, das variáveis envolvidas e indicar possíveis soluções 2. (Re) definição, em subgrupos, do Problema Central, das variáveis envolvidas e possíveis soluções. 3. Anotações no 1º guião coletivo.	1º guião Coletivo	1h
II	Conclusão e encerramento da ação	Trabalho Coletivo	Busca de solução para os problemas	Mesa redonda	45min
<i>Intervalo</i>					00min
III	Instrumento de coleta de dados	Preenchimento individual Sumário	Anexo	Ficha Análise SWOT	Enviar por e-mail
		Preenchimento individual análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 40 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina I - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA I Investigação-Ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Início Apresentação da formação/PFC 5Cs dos formadores e formandos	<p>“As formadoras apresentaram o Programa de formação e de uma forma geral traçaram a linha teórica, com base no projeto de pesquisa, o PFC5Cs” (GC1).</p> <p>Apresentação das formadoras; Apresentação da formação e dos formandos; Relatos de alguns incidentes ocorridos na sala de aula; Apresentação do Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs)” (GC2).</p> <p>“Apresentação da ação e Apresentação do PFC5Cs: Assistimos a uma breve apresentação das linhas gerais da acção e do que é um incidente crítico, feita pelos formadores” (GC3).</p> <p>“À medida que estas iam sendo apresentadas, os formandos puderam intervir e colaborar” (GC3).</p>
		Meio e final/ Instruções sobre a Ficha Sumário e Análise SWOT/ Incidente Crítico	<p>“Instrumentos de coletas de dados, as fichas de análise SWOT e Sumário da oficina, que ficaram para serem respondidas em casa, posteriormente, e entregues na oficina seguinte, após acordo com os formandos, que seriam também objeto de avaliação dos formandos. (GC1).</p> <p>“Ficou para elaborar o sumário, a ficha SWOT e um incidente crítico em casa para a próxima oficina” (GC4).</p> <p>“...Assim como a escrita de um incidente crítico sobre indisciplina, vivido por nós” (GC1).</p> <p>“Ao final, deveríamos preencher a ficha da análise SWOT e a ficha sumário, no entanto, após acordo com o grupo, o trabalho ficou sendo para casa, assim como seriam todas as fichas das demais sessões. Essas fichas seriam, também, objeto de avaliação dos formandos” (GC2).</p> <p>“No final da sessão ainda foram revisado alguns assuntos importantes a serem tratados pelos formadores, esclarecimento sobre a escrita do incidente crítico” (GC2).</p>
		Relato de situações concretas/Tem a indisciplina	<p>“Fez-se relato verbal de algumas situações de indisciplina vividos que todos entenderam merecer alguma análise enquadrada na escola e sociedade atual” (GC1).</p> <p>“Os formandos na sua apresentação relataram alguns episódios e experiências relacionados com alunos em sala de aula ou como Diretores de Turma” (GC2).</p> <p>“De seguida, cada formando apresentou-se, descrevendo episódios de sua vida profissional, no que diz respeito a indisciplina” (GC3).</p> <p>“Relato de algumas situações de indisciplina vividas na 1ª pessoa. Foram episódios ocorridos em sala de aula de nossa escola” (GC3).</p>
	CONSTRUÇÃO	Conhecimento em contexto	<p>“Breve apresentação de textos de apoio” (GC1).</p> <p>“Acesso aos textos de apoio” (GC3).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	COLABORAÇÃO	Interação/ Troca	<p>“ Os formandos interagiram num clima descontraído” (GC2).</p> <p>“A apresentação do grupo e dos formadores <u>decorreu de uma forma muito aberta e espontânea tendo ficado o grupo bem esclarecido acerca do que podemos trabalhar e melhorar na nossa prática letiva e da ajuda que teremos</u>” (GC3).</p> <p>“<u>O grupo interagiu e trocou informações acerca do que era considerado indisciplina para cada um</u>” (GC4).</p>
PECULIARIDADE DA OFICINA	LIBERTAÇÃO DE EMOÇÕES	Catarse/ Queixas	<p>“A apresentação dos formandos, dada à informalidade, foi demorada e <u>cada um elaborou um discurso em que foram patentes as preocupações pessoais, em que foi realizada uma “quase Catarse”</u>” (GC1).</p> <p>“A apresentação dos formandos durou um tempo muito alargado. Por muito tempo <u>focou-se somente nas situações particulares, nas queixas de cada um</u>” (GC2).</p> <p>“A apresentação de cada um dos formandos por ser muito longa tornou o tempo curto para as demais atividades que, ao final, foram corridas. <u>Assim como o excesso de preocupação com as questões pessoais</u>” (GC3).</p>

Anexo 41 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina I - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA I Investigação-Ação em Portugal 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Partilha	“Boa dinâmica, boa apresentação, bom ambiente de abertura o que <u>permitiu que o grupo colaborasse sem inibições</u> e refletisse em conjunto com as experiências dos outros” (GC1). “ <u>Envolvimento de todos os formandos</u> ” (GC1). “Ambiente informal, de <u>muito diálogo</u> e envolvente” (GC2). “ <u>Espaço de partilha</u> de problemas reais” (GC3). “ <u>Troca de experiências</u> ” (GC3).
		Coerência	“ <u>Adaptação das tarefas e do horário e quantidade das sessões</u> , ao atender a <u>solicitação da maioria dos formandos</u> ” (GC1). “ <u>Adaptação do horário da ação à necessidade</u> de conciliar a realização das tarefas em casa com o trabalho nas sessões presenciais” (GC2). “ <u>Criar uma dinâmica</u> de autoridade e de respeito por todos e <u>para todos</u> ” (GC2). “ <u>Mudanças nas atividades que seriam feitas nas oficinas</u> e adequação do horário/quantidade de oficinas <u>de acordo à solicitação dos formandos</u> ” (GC1). “ <u>Manifestação de proximidade às questões</u> que os formandos procuraram respostas/soluções” (GC1).
		Conscienciosidade	“ <u>Possibilidade de compreender não ter nós, como professores, desenvolvidas as melhores estratégias de modo a evitar os episódios de indisciplina</u> ” (GC3).
		Construção da ação	“ <u>Dinâmica criada na primeira aula</u> ” (GC2). “ <u>O formato como foi estruturada a oficina</u> ” (GC3).
		Papel do Formador/Estímulo à escuta	“ <u>Empatia entre as formadoras e os participantes</u> ” (GC1). “ <u>A disponibilidade e recetividade, por parte dos formadores, em ouvir e discutir as situações descritas</u> ” (GC2). “ <u>Disponibilidade das formadoras em ouvir</u> os relatos e debater sobre as situações descritas” (GC3).
		Valorização dos saberes Construídos na prática	“ <u>A formação estar centrada nos formandos e nas suas experiências</u> ” (GC1). “ <u>Refletir sobre a prática pedagógica individual</u> . Compreender que o seu caso é só mais um” (GC2). “ <u>A metodologia da ação, partindo das experiências de cada professor</u> ” (GC3). “ <u>Reflexão sobre a prática docente</u> ” (GC3).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	OPORTUNIDADES	Coletividade/ partilha	<p>“Partilha de experiências na sala de aula/casos” (GC1).</p> <p>“<u>Contacto com situações de indisciplina descritas pelos envolvidos e respetiva análise</u>” (GC1).</p> <p>“<u>De ouvir episódios</u> semelhantes aos que ocorreram em nossas salas e, desta forma, relativizar as situações” (GC3).</p> <p>“De <u>partilha de experiências</u> e de modos de resolução” (GC3).</p>
		Construção de conhecimento em contexto	<p>“<u>Aquisição de conceitos relacionados com a temática</u> (GC1).</p> <p>“<u>Disponibilização de textos compatíveis com o tema da formação (indisciplina)</u>” (GC2).</p> <p>“Podemos falar sobre os nossos problemas sem pensarmos que estamos a ser avaliados ou julgados” (GC3).</p>
		Coerência	“Buscar novas coordenadas para enquadramentos mais ajustados aos desafios. Ubíquos” (GC2).
		Conscientização	<p>“De <u>aprender a lidar com as situações de forma diferente, talvez racionalizando</u> mais (GC2).</p> <p>“Reformular perspectivas” (GC3).</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Trabalho de casa	<p>“<u>O elevado número de trabalhos de casa</u> que possam ser solicitados aos formandos, tendo em conta os que foram pedidos nesta primeira sessão” (GC1).</p> <p>“<u>Marcação de trabalhos de casa que envolve algum tempo</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Elevado número de trabalho de casa solicitados, face ao formato da ação e aos créditos atribuídos</u>” (GC3).</p>
		Restrição do tempo	<p>“<u>Carga horária pesada</u>, em horário pós laboral, que prejudica a concentração” (GC1).</p> <p>“<u>O momento da acção, no final do ano letivo</u>, momento muito difícil pra os professores” (GC2)</p> <p>“<u>O facto do horário ser tardio</u>” (GC3)</p>
		Perspectivas individualistas/ Catarse	<p>“<u>Preocupações pessoais em demasia, cada um fez uma quase “catarse”</u>” (GC2).</p> <p>“Uma vez, que <u>demoramos algum tempo na apresentação, e muitos formandos mostraram preocupação apenas consigo, a tentar resolver seu problema particular</u>, a parte final foi apresentado muito rapidamente” (GC3).</p>
	AMEAÇAS	Restrição do tempo	<p>“<u>Falta de tempo para realizar os trabalhos de casa</u>” (GC1).</p> <p>“<u>O tempo em que decorre a ação no final do ano letivo em que o trabalho dos professores é intenso</u>” (GC2).</p>
		Criticidade/ Carência	<p>“<u>Sentirmo-nos, de alguma forma, demasiados expostos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Alguma inibição ao relatar nossas “Fraquezas”</u>” (GC2).</p>

Anexo 42 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II - Portugal

<p style="text-align: center;">  Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação </p>			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) – OFICINA II Investigação-Ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Relatos de incidentes	<p>“<u>Alguns formandos foram convidados a ler o incidente que escreveu.</u>” GC1).</p> <p>“Apresentamos alguns incidentes críticos” (GC2).</p> <p>“A sessão decorreu à volta de relatos de incidentes críticos relatados pelos professores presentes e da transformação destas ocorrências em casos” (GC3).</p>
		Recolha de dados	“ <u>Distribuição de recolha de dados relativos a esta sessão</u> ” (GC3).
		Literatura dirigida	<p>“<u>Distribuição da literatura sobre o Tema</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Recebimento de textos sobre indisciplina</u>” (GC2).</p>
	CONSTRUÇÃO	Papel do formador/Estímulo à construção/ solução do caso	<p>“<u>A formadora explorou esses casos</u>, fazendo um convite aos presentes para o diálogo de forma a encontrar caminho/dúvidas sobre procedimentos” (GC1).</p> <p>“<u>Explicação da diferença entre a descrição de um incidente crítico e a narrativa de um caso</u>” (GC1).</p> <p>“<u>A formadora apresentou diferentes abordagens perante cada um dos incidentes críticos analisados</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Clarificação do conceito de casos</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Diálogo entre os presentes</u>” (GC3).</p>
		Reflexão	<p>“<u>Reflexão sobre o conceito de indisciplina</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Reflexão sobre o que significa indisciplina</u> (GC2).</p>
		Complexidade/ fatores envolvidos na indisciplina	<p>“<u>A ideia de que os fatores da indisciplina são múltiplos e que é um fenómeno complexo também esteve presente na conversa</u>” (GC1).</p> <p>“Pensar que, um ato de indisciplina, pode até não ser, em si, uma ação de indisciplina, que precisamos estar consciente de que pode ser um aviso de que algo não está a correr bem com o aluno” (GC3).</p>
IMPACTO DA OFICINA	ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDADE	Apelo à Partilha dos casos de indisciplina	<p>“<u>Apelo para a necessidade de partilha e discussão dos problemas de indisciplina que ocorrem frequentemente na sala de aula</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Apelo a partilha e discussões dos problemas de indisciplina que ocorrem em sala de aula, feito através da leitura de um texto escrito por uma formanda</u>” (GC3).</p>


Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
IMPACTO DA OFICINA	ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE CRITICIDADE	Incitação ao olhar crítico	“Constatamos que <u>havia uma intenção por parte das formadoras de “provocar” um olhar crítico sobre estas situações, nomeadamente a partir de uma auto análise do próprio professor de forma a este perceber e avaliar a sua gestão de problemas</u> ” (GC1).
	ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE COERÊNCIA	Convite à indagação sobre a ação	“Em breves palavras <u>sugeriu-se que cada um de nós se perguntasse se a sua forma própria de ser professor se repercutiria, de algum modo, nos problemas na sala de aula e no modo como são geridos</u> ” (GC3).

Anexo 43 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA II Investigação-Ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração	“Discussão alargada do tema” (GC1). “Partilha de experiências” (GC1). “União entre os formandos, espírito de companheirismo, entreaajuda” (GC2). “Conversa sobre os temas Bullying e Cyberbullying (GC3). “Debate sobre os últimos acontecimentos observados no noticiário sobre a violência e a exposição dessa mesma violência” (GC3).
		Construção da ação	“Apresentação de situações interessantes e concretas” (GC1). “Proximidade entre formadoras e formandos e espírito de entreaajuda” (GC1). “Facilidade de Comunicação, criando-se um ambiente agradável e informal” (GC3). “Análise de experiências vividas” (GC3)
		A estratégia do Programa de formação	“A metodologia da ação, partindo das experiências de cada professor” (GC1). “A pertinência do tema da ação” (GC2). “A relevância da temática da ação: indisciplina” (GC3).
		A base teórica	“Textos Teóricos” (GC1). “Os textos que foram fornecidos como apoio” (GC2). “Os textos de João Amado e Natália Faria” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Múltiplas perspectivas/Construção de conhecimento	“Interpretações diferentes da mesma situação e análise desses pontos de vista” (GC1). “Conhecimento de experiências vividas por outras pessoas” (GC2).
		Colaboração/Partilha	“Enriquecimento pessoal, pois ao ouvir também se aprende” (GC1). “Comunicação informal sem haver receios” (GC1). “Partilha de experiências” (GC2). “Tivemos oportunidade de debater temas atuais que nos preocupam” (GA3). “Confronto com a escola do nosso tempo de alu
		Possibilidade de ação Coerente	“Caracterização do 55sullying e cyber 55sullying que fazem parte da atualidade”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	OPORTUNIDADES	Desenvolvimento de Conscienciosidade	“Ao trabalhar os nossos casos e transformá-los em <u>narrativas aprofundamos ainda mais as situações de indisciplina que apresentamos</u> . Tentamos vê-los sob uma nova abordagem” (GA3).
		Formação em contexto	“Formação ser na nossa escola e gratuita” (GC1). “Vinda de especialistas à escola para abrir pistas de reflexão” (GC2). “Oferta formativa da escola só para elementos desta comunidade educativa” (GC4).
		Formadores qualificados	“Contatos com formadoras do tema indisciplina na escola” (GC3).
		Base teórica	“Textos cedidos” (GC1) “Textos sobre o tema indisciplina para apoio” (GC3).
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Informalidade	“ <u>A informalidade talvez tenha criado a aparência de pouca estruturação, dando ideia de catarse</u> ” (GC1). “ <u>A subjetividade dos temas abordados</u> ” (GC2). “ <u>Dada a importância dos acontecimentos do dia do noticiário, foi tão empolgante que não chegamos a concluir nossa narrativa</u> ” (GC3).
		Ausência de Criticidade	“ <u>Área complexa de difícil abordagem</u> ” (GC2).
		Momento inoportuno para a ação	“ <u>Momento do ano letivo, em que existe um pico de trabalho</u> ” (GG1). “ <u>Momento tardio da Formação</u> (GC2). <u>Calendário tardio no ano letivo</u> – mês maio é de muito trabalho para nós, com exame e diretores de turma” (GC3)
		Ausência de espírito de Colaboração	“ <u>Participação dos formandos (Só alguns dão opiniões)</u> ” (GC2) “ <u>Nem todos os formandos emitem opinião e expõem casos</u> ” (GC3)
	AMEAÇAS	Restrição de tempo	“ <u>Falta de tempo para realizar as atividades propostas</u> ” (GC1). “ <u>Horário da formação principalmente por ser em semanas consecutivas no mês de maio</u> ” (GC2). “ <u>Pouco tempo para emissão de opiniões</u> ” (GC3).
		Ausência de Coerência	“ <u>Alguma dispersão, que pode comprometer o cumprimento dos objetivos da ação, em tempo útil</u> ” (GC1).
		Ausência de Conscienciosidade	“ <u>Lidar com situações incontroláveis, sendo difícil saber qual o rumo certo</u> ” (GC1). “ <u>Não haver receita</u> ” (GC2). “ <u>Não saber distinguir o relevante do irrelevante</u> ” (GC3). “ <u>A exposição de nossos receios, nossos problemas</u> ” (GC3).



Anexo 44 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficinas III e IV - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) – OFICINAS III e IV Investigação-Ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Apresentação de Power Point e narrativas	“PowerPoint sobre “Indisciplina, Bullying e Cyberbullying” (GC1). “Referência a um filme “a onda” (GC1). “Visionamento e discussão de alguns PowerPoints sobre Bullying e Cyberbullying (GC2). “Esclarecimento de conceitos: disciplina e indisciplina” (GC3). “Apresentação das narrativas e sua discussão” (GC2)
		CONSTRUÇÃO	Esclarecimento de conceitos
	Discussão dos casos		“Alguns formandos apresentaram as suas narrativas/casos, as quais foram amplamente discutidas e comentadas” (GC1). “Estes casos suscitaram <u>acesa discussão</u> ” (GC2). “Os casos foram expostos oralmente, analisaram-se reações com base nos conceitos apresentados sobre indisciplina” (GC3)
	COLABORAÇÃO	Reflexão conjunta	“ <u>Discussão e reflexão conjunta</u> das narrativas” (GC1). “ <u>Reflexão conjunta</u> acerca das formas de atuação” (GC2). “ <u>Reflexão conjunta</u> das narrativas” (GC3).
		Partilha	“Houve muita troca onde ficou evidente o espírito de equipa e companheirismo do grupo” (GC1) “A importância da <u>Partilha</u> ” (GC2). “ <u>Partilha</u> de boas práticas” (GC3).
	CONSCIENRTZAÇÃO (Com vistas ao desenvolvimento de	Esclarecimentos sobre pensamento unidirecional	“A formadora fez referência ao filme “A Onda” que considerou paradigmático no que concerne às <u>consequências do que pode ser considerado “pensamento unidirecional”</u> (GC1).
		Olhar diversificado	“Reflexão sobre os casos: <u>não há soluções prontas, há formas de ver as situações e de reagir a elas</u> . Muitas vezes, <u>uma reação/resposta diferente pode fazer com que a situação não tome proporções mais graves</u> ” (GC2). “Diante disso, <u>discutiu-se as diferentes formas de lidar com a indisciplina</u> ” (GC3).
		Distinguir o que de fato é Indisciplina	“Nessa sessão abordou-se ainda o <u>significado do termo indisciplina</u> , os diversos fatores que <u>envolvem a indisciplina</u> , <u>tipos de indisciplina</u> , atitudes que parece indisciplina, no entanto, é um comportamento reativo” (GC1). “ <u>Formas conscientes de indisciplina</u> ” (GC2).
		Identificar os fatores geradores da indisciplina	“Discutiu-se a importância de <u>observar com cuidado os fatores que concorrerem para a indisciplina</u> , os diferentes tipos de indisciplina” (GC3).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	CRITICIDADE (com vistas ao desenvolvimento de)	Reflexão crítica	<p>“<u>Reflexão crítica</u> sobre cada caso relatado” (GC1).</p> <p>“<u>Reflexão Crítica</u> decorrente dos relatos dos casos” (GC2).</p> <p>“<u>Reflexão Crítica</u> sobre os acontecimentos relatados (GC3).</p>
	COERÊNCIA (com vistas ao desenvolvimento de)	Bom senso/ Serenidade	<p>“Uma das reflexões mais relevantes foi sobre a <u>importância de uma atitude serena e de bom senso, de acordo com o que requer a situação, por parte do professor, no desenvolver de situações imprevistas e problemáticas</u> (GC1).</p> <p>“O professor tem de ter uma dose de “bom senso” <u>sabendo quando intervir ou “deixar passar”</u> (GC3).</p>
IMPACTO DA OFICINA	CONSCIENCIOSIDADE	Isolamento/ ausência de colaboração	<p>“<u>Questionou-se a razão dos docentes se manterem isolados, dentro de seu mundo, de sua disciplina, não trocam com seus pares de maneira sistematizadas. Queixam-se entre si, no entanto, não utilizam essa queixa para buscarem soluções conjuntamente</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Isolamento e falta de comunicação entre professores</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Problematizou-se a necessidade de comunicação entre agentes educativos</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Discutiu-se o distanciamento entre professores, a ausência de troca sistematizada, busca de soluções em conjunto</u>” (GC3).</p>

Anexo 45 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficinas III e IV -

Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA III e IV Investigação-ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração	“Apresentação de narrativas para todos os formandos e respetivas trocas de opiniões” (GC1). “A <u>união demonstrada</u> entre os formandos. O espírito de equipa” (GC2). “ <u>União entre os formandos, todos dispostos a colaborar com suas narrativas.</u> ” (GC3). “Espírito de colaboração entre os formandos e formadores” (GC4).
		Construção de saberes	“ <u>Conhecimento de experiências vividas por outros colegas</u> ” (GC1) “A <u>troca</u> de impressões” (GC2). “ <u>Partilha</u> ” (GC2). “ <u>Troca de impressões e interpretações das situações narradas</u> ” (GC3). “ <u>Partilha de hipóteses de resolução de conflitos</u> ” (GC3).
		A estratégia do Programa de formação/Construção da ação com Casos	“A <u>diversidade das narrativas</u> ” (GC1). “ <u>Continuação da discussão através de novas formações</u> ” (GC1). “ <u>Possíveis caminhos de resolução das situações tratadas (as narrativas/casos)</u> ” (GC2). “ <u>Diversidade das narrativas</u> ” (GC3). “ <u>Possibilidade de um caso e o seu referido debate na formação</u> ” (GC3). “ <u>Discussão de casos Concretos</u> ” (GC4).
	Possibilidade de desenvolvimento de Conscienciosidade	“Reconhecimento de que existem outras formas de lidar/reagir a situações problemas” (GC1). “Conscientização da necessidade de discutir os problemas em pares” (GC3).	
	OPORTUNIDADES	Múltiplas perspectivas/ Construção de conhecimento	“ <u>Reflexão sobre várias atuações perante a indisciplina dos alunos</u> ” (GC1). “A <u>interpretação das situações</u> ” (GC2). “ <u>Refletir casos em contextos diferentes, possibilitando novas aprendizagens</u> ” (GC2). “ <u>Conhecimento de experiências vividas por outros colegas</u> ” (GC3).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	OPORTUNIDADES	Múltiplas perspectivas/ Construção de conhecimento	<p>“Partilha de boas práticas em anos futuros” (GC4).</p> <p>“<u>Conhecimento de algumas pistas de atuação</u> respeitantes à resolução de situações ocorridas. (GC4)</p>
		Colaboração/ Solidariedade	<p>“Possibilidade de <u>sair dos limites da acção e levá-los a toda a escola</u>” (GC1).</p> <p>“De <u>sentir mais solidariedade</u> entre colegas” (GC2).</p> <p>“<u>Dicas de resoluções de situações problemáticas vividas por outros professores</u>” (GC3).</p> <p>”<u>Registro de Dicas para lidar/atenuar situações de indisciplina</u> (GC3).</p>
		Possibilidade de desenvolvimento de Coerência	<p>“<u>Outras maneiras de ação</u> diante de uma situação de indisciplina” (GC1).</p> <p>“Conhecer novos exemplos de formas de agir, <u>que mostram bom senso</u> perante situações problemáticas” (GC2).</p> <p>“<u>Formas de agir perante situações complicadas e que revelam calma e bom senso</u>” (GC3).</p>
		Desenvolvimento de Conscienciosidade	<p>“Conscientização da necessidade de tomar medidas perante situações consideradas graves” (GC1).</p> <p>“Desenvolver a consciência de que há vários fatores que provocam indisciplina” (GC2).</p>
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Demasiada informalidade	<p>“A <u>informalidade em demasia</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Excesso de informalidade</u>” (GC4).</p>
		Ausência de Conscienciosidade	<p>“<u>Alguma subjetividade do tema</u>” (GC1).</p> <p>”<u>Área de difícil abordagem</u>” (GC2).</p>
		Momento inoportuno para a ação	<p>“O <u>horário e a época do ano em que as sessões decorreram</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Horário da ação. Pouco tempo para debater os assuntos</u> (GC2).</p> <p>“Calendarização da ação, com vistas ao volume de trabalho do final do ano letivo” (GC3).</p>
		Ausência de Coerência	<p>“<u>Alguma dispersão dos formandos</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Dispersão</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Abordagem algo dispersa</u> dos episódios narrados pelos formandos” (GC3).</p>
	AMEAÇAS	Restrição de tempo	<p>“<u>Falta de tempo para concluir as propostas de trabalho destas sessões</u>” (GC1).</p> <p>“<u>Pouco tempo para debater os assuntos</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Limitação temporal da ação</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Falta de tempo para realizar as tarefas propostas</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Pouco tempo para debate e troca de pontos de vista</u>” (GC4).</p>

Anexo 46 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação				
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal				
Matriz de Categorização Ficha Sumário (FS) - OFICINA V Investigação-Ação em PORTUGAL 				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro	
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Início/ Informações da formadora	“ <u>A sessão começou com a formadora por fazer algumas considerações genéricas</u> sobre as narrativas produzidas pelos formandos” (GC1). “De início as formadoras fizeram algumas considerações acerca das narrativas dos formandos” (GC2). “A formadora distribuiu os casos apresentados ao longo das sessões, escolhidos para desconstrução e <u>posterior debate</u> ” (GC3).	
		Meio/ Disposição dos formandos em grupo	“ <u>Organização dos formandos em grupos</u> para análise de alguns casos de indisciplina” (GC1). “ <u>Organização dos grupos</u> ” (GC2). “Após o trabalho individual, trabalhamos na <u>(Re) Definição do problema (s) encontrado (s); (Re) Definição das variáveis envolvidas; (Re) Definição das soluções propostas, em grupo</u> ” (GC3).	
		Considerações finais	“ <u>Ao final debatemos sobre os casos</u> ” (GC1). “ <u>Considerações finais</u> sobre a problemática dos casos” (GC2)).	
	CONSTRUÇÃO		Constituição de grupos	“ <u>Solicitou-se a cada grupo</u> , entretanto constituído, a realização de um trabalho individual seguido de um trabalho de grupo, subsequente à leitura e discussão da mesma, sobre uma das narrativas por si escolhidas” (GC1). “ <u>Analisada, detalhadamente, a narrativa que calhou ao grupo, cada elemento identificou os problemas presentes na narrativa.</u> (GC3).
			Análise individual e em grupo de casos de indisciplina	“ <u>Análise individual e em grupo de caso de indisciplina da escola</u> ” (GC1). “ <u>Identificação do incidente crítico, reconhecer as variáveis do caso e apontar possíveis soluções de início individual e, posteriormente, em grupo</u> ” (GC2). “Quando os trabalhos ficaram concluídos, cada grupo apresentou ao outro, todo o trabalho feito e <u>fez a análise em grupo</u> ” (GC3).
	COLABORAÇÃO		Elaboração em grupo	“ <u>Elaboração colaborativa a partir do individual</u> ” (GC1).” “Após a identificação individual dos problemas, <u>listou-se, em grupo, os problemas encontrados. O mesmo procedimento foi utilizado para o tópico das variáveis envolvidas</u> ” (GC2). “ <u>Fizeram-se perguntas, deram-se sugestões e trocaram-se opiniões</u> ” (GC3). “Após a leitura feita pelo porta-voz de cada grupo do material <u>produzido com base na sua narrativa, procedeu-se a uma ampla e viva discussão sobre os problemas e variáveis encontradas</u> ” (GC3).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
	COLABORAÇÃO	Reflexão coletiva	<p>“<u>Reflexão coletiva do caso</u>: quando os trabalhos ficaram concluídos, cada grupo apresentou ao outro, todo o trabalho feito” (GC1).</p> <p>“Análise e discussão dos casos” (GC4).</p> <p>“<u>Apresentação dos casos estudados a toda a turma</u>” (GC2).</p> <p>“Surgiu <u>discussão dos casos</u>” (GC3)).</p>
IMPACTO DA OFICINA	DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDADE	Necessidade de continuidade da reflexão dos casos	<p>“<u>Constatou-se ao final que havia necessidade de continuar a formação</u>, uma vez que temos a consciência que individualmente não resolveremos um problema que invade todas as salas’, pelo que foi demonstrado nos casos aqui apresentados” (GC1).</p> <p>“<u>As considerações finais remeteram para a necessidade de dar continuidade a esta discussão</u>, que, <u>de maneira nenhuma, está esgotada</u>” (GC2).</p> <p>“Nas considerações sobre os casos, questionou-se sobre qual o papel do diretor de turma nos casos de indisciplina, dos demais professores da turma, assim como, qual o papel dos restantes alunos da turma para além dos envolvidos citados, características dos alunos em causa e das famílias, <u>fatores que solicitam a continuidade do debate dos casos</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Na discussão final observou-se a necessidade de seguir com a discussão, para não se perder o que foi revelado aqui</u>” (GC3).</p>
		Relevância do conteúdo dos casos	<p>“<u>A escolha dos casos deveu-se não à forma como foram expostos, mas pela importância que foi dada pelos formandos, ao conteúdo dos casos</u>” (GC2).</p>

Anexo 47 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina V - Portugal

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da FICHA ANÁLISE SWOT (FAS) - OFICINA V Investigação-Ação em PORTUGAL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Colaboração/ Partilha Troca de experiências	“ Realização de trabalho cooperativo / <u>partilha de opiniões, experiências e estratégias</u> ” (GC1). “O recurso <u>às vivências de alguns formandos</u> ” (GC2). “ <u>Haver análise e discussão em grupo que torna o trabalho mais rico</u> ” (GC3).
		Valorização dos saberes Construídos na prática	“ <u>Reflexão sobre a temática da indisciplina em nossa escola, com nossos alunos</u> ” (GC1). “ <u>Análise de situações concretas</u> ” (GC2). “ <u>O caso de indisciplina ser da nossa escola</u> ” (GC3).
		Formação com casos do contexto dos formandos	“Os casos da formação são os nossos casos, de nossas salas de aula” (GC1). “ <u>Formação com nossos casos</u> ” (GC2). “ <u>Formação com os casos da nossa sala de aula</u> ” (GC3).
		Ligação teoria & prática	“ <u>Os textos de apoio para resolução de Apoio</u> ” (GC2).
	OPORTUNIDADES	Coerência da ação formativa	“ <u>A possibilidade de continuarmos a tratar desta temática, tão atual, numa ação futura que dê continuidade a esta formação</u> ”(GC1). “ <u>Encaixe teórico das situações analisadas</u> ” (GC2). “ <u>Seleção de estratégias que podem ser implementadas</u> ; (GC3)
		Possibilidade de desenvolvimento de Conscientização	“ <u>Compreensão da necessidade de estabelecer os domínios a considerar para se analisar uma situação</u> ” (GC1). “Conscientização de componentes essenciais da solução” (GC2). “ <u>Observância sobre a complexidade dos casos de indisciplina</u> ” (GC3).
		Possibilidade de desenvolvimento de Criticidade	“Possibilidade de continuação da formação na área da indisciplina e de enxergar-se as situações de forma crítica, a considerar todos os aspetos” (GC2).
	ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Restrição do tempo
Tamanho do grupo/Dispersão			“ <u>Grupos de trabalho muito grandes facilitou a dispersão</u> ” (GC2). “ <u>O Grupo ficou muito disperso</u> ” (GC3).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS NEGATIVOS	AMEAÇAS	Restrição do tempo	<p>“Tempo disponível” (GC2).</p> <p>“Falta de tempo para debater os casos (limite temporal da sessão)” (GC11).</p>



Anexo 48 - POWER POINT de Apresentação do Projeto à Secretária de Educação e OF

I

SLIDE I

Formação Continuada de coordenador pedagógico

5

CONSCIÊNCIA
COLETIVIDADE
CONSTRUÇÃO
CRÍTICIDADE

Programa de Formação Continuada dos 5Cs

Desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva da Pedagogia dos Casos

Juraneide Matos
E-mail: jujmatos@hotmail.com

SLIDE II

OBJETIVOS

Geral Desenvolver no Coordenador Pedagógico as competências para realizar formação continuada de professores no contexto laboral, com base no Programa de Formação Continuada dos 5Cs.

Específicos

- Compreender os conceitos de Conscienciosidade, Coerência, Críticidade, Coletividade e Construção de acordo com Paulo Freire e Edgar Morin;
- Reconhecer a potencialidade formativa contida nos Incidentes Críticos advindos da escola (Pedagogia Baseada em Casos);
- Refletir sobre o potencial formativo do Coordenador Pedagógico (CP) no local de trabalho com base na Pedagogia dos casos.

SLIDE III

Metodologia da ação

Cunho Construtivista
Implica Construção Colaborativa de saberes
Concentra-se na Pedagogia dos casos

Componente Teórica
Expositiva - Formador
Leitura de textos, exposição e debates - Formandos

Componente Prática
Escrita de Incidentes Críticos (por qualquer sujeito do sistema educativo)
Transformação do Incidente Crítico em um Caso (Des) Construção e (Re) Construção dos casos

Estrutura da Ação
Quantidade: Oficinas 5/6
Duração: 4hs cada
Total: 20/24hs

SLIDE IV

Oficina 1
O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): a que se propõe?

Roteiro

- A que se propõe o PFC5Cs
- Conjunto de técnicas/Instrumentos utilizados para relatos e análise de casos
- Especificidades da técnica de Incidentes Críticos
- Transformação do Incidente Crítico em um CASO
- Análise da sessão

SLIDE V

A que se propõe o PFC5Cs

O Programa de Formação tem em si 4 elementos fundamentais

- São os casos enquanto problemas situados na escola
- Deve ser feita no local de trabalho em permanente diálogo com as realidades educativas
- Deve ser o Coordenador pedagógico da escola ou do Município desde que conheça o contexto
- Os professores do contexto da escola

A estratégia de Formação

O local de Formação

O Formador

O Formando

SLIDE VI

I. A que se propõe o PFC5Cs

Valorizar o potencial formativo dos casos advindos do contexto de trabalho

Tornar o coordenador pedagógico/Diretor de turma agente ativo da formação continuada dos professores em contexto

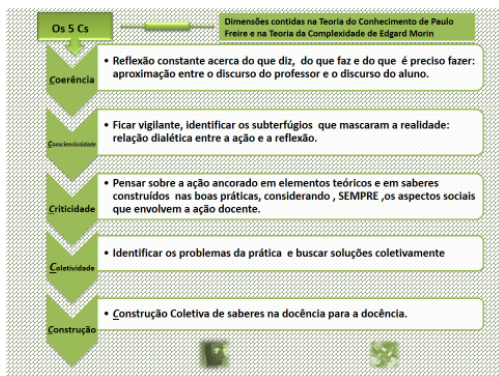
Fortalecer o contexto de trabalho como local de formação continuada

Estimular o desenvolvimento do professor com base nas dimensões: Coerência, Coletividade, Conscienciosidade, Construção e Críticidade

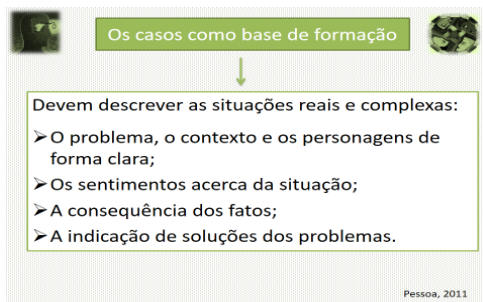
SLIDE VII



Slide XIX



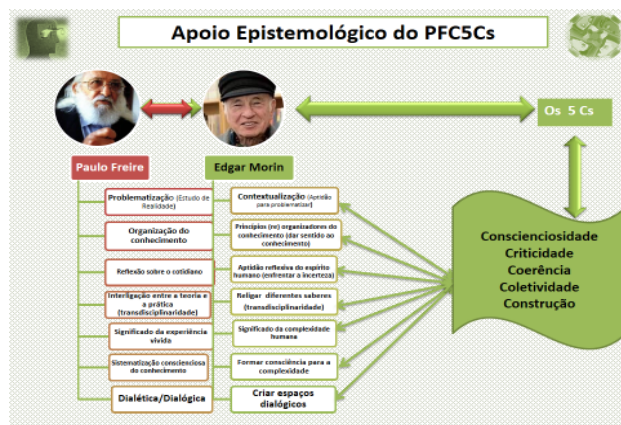
Slide XI



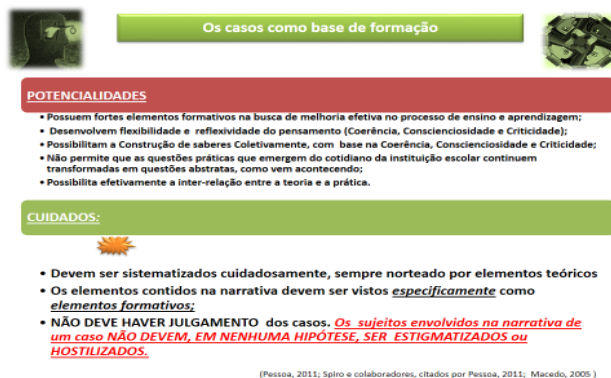
SLIDE VIII



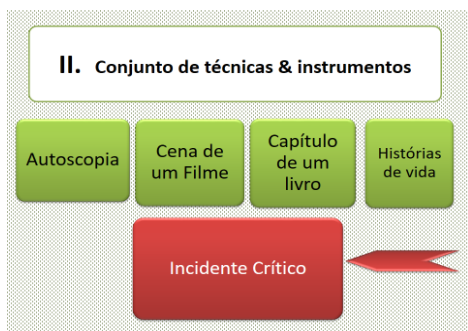
Slide X



Slide XII



Slide XIII



Slide XIV

III. Especificidades da técnica de Incidentes Críticos

Características:

- Incidente, o que é?
Atividades humanas observáveis, completas, passíveis de realizar induções ou previsões sobre o sujeito que realizou a ação.
- Quando um Incidente é considerado crítico?
O incidente deve ter ocorrido de maneira que o fim ou a intenção da ação se apresente de forma clara para quem está observando e que as consequências da ação seja perceptível.
- Como narrar um incidente crítico?
A narrativa deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal, o comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados

Slide XV

IV. Transformar o Incidente Crítico em um caso

Contextualização mais ampliada do Incidente, coletivamente, que deve conter:

- O perfil dos alunos, das famílias, dos professores, dos gestores (qualquer dado que possa contribuir na busca de solução para o problema identificado)
- Informações que o corpo técnico, gestores e funcionários da escola tenham, acerca do problema abordado no incidente

Slide XVI

IV. Análise do caso

- Identificar o problema, as variáveis que estão em causa e indicar as possíveis soluções

V. Análise do caso à luz do PFC5Cs

- Criar recursos para a solução do problema e das variáveis envolvidas, considerando cada "C" envolvido no PFC5Cs e em elementos teóricos que possam dar sustentação na busca de soluções.

Anexo 49 - Plano de Ação da OF I - Brasil

Plano de Ação Oficina I: O Programa de Formação Continuada 5Cs (PFC5Cs): apresentação e constituição da comunidade de aprendizagem

Presencial - Data: 13/07/2015 Tempo de duração: 4:00 Das 8:00 às 12:00

Objetivos Gerais:

- Conhecer o Programa de Formação Continuada dos 5Cs e o conceito de cada “C”: Coerência, Colaboração, Conscienciosidade, Construção e Construção;
- Compreender a relação entre a IA e a Ação Formativa com base no PFC5Cs

Objetivos Específicos

- Reconhecer a potencialidade formativa contida nos incidentes críticos advindos do contexto escolar
- Compreender o conceito dos Casos
- Refletir sobre o potencial da formação realizada em contexto de trabalho pelo Coordenador Pedagógico (CP) com base nos casos concretos interconectados com os 5Cs;

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Acolhimento do grupo	Expositiva	Apresentação verbal		20min
II	Esclarecimento sobre a IA, o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs) e os casos.	Expositiva	Escuta ativa: A relação entre a ação formativa e a IA; Linhas gerais do PFC5Cs: princípios, fases, conceitos dos Cs, conceito de IC e dos casos; A relevância do CP se tornar formador em contexto de trabalho com base no PFC5Cs.	Power Point Texto de apoio: A que se propõe o PFC5Cs	30min
		Trabalho Coletivo	Leitura do texto	Texto Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) - Enquadramento e contributos na formação de professores (Pessoa, Purificação, Lustosa & Matos, 2015); Aprender e ensinar com a Análise e escrita de casos (Pessoa, 2011).	40min
			Reflexão sobre os textos	Mesa Redonda	45min
III	Construção do caso com base em Incidentes Críticos	Trabalho Colaborativo	Leitura de Incidentes Críticos (ICs) colhidos em 04 diferentes escolas no momento preparatório da formação e transformar em um caso.	Incidentes Críticos 1º Guião Coletivo	30min
		Trabalho Individual	Identificar e escrever no guião individual: o problema identificado no caso, as variáveis que estão em causa e as possíveis soluções.	1º Guião Individual Ficha individual de exploração pedagógica do caso narrado	30min
INTERVALO					15min
V	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento individual Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30min
		Preenchimento individual Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 50 - Incidente Crítico da Escola ZR1

Ação formativa Coordenadores Pedagógicos – Ribeira do Pombal/Bahi/Brasil

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Incidente Crítico¹¹⁶

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal. O comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola Municipal ZR1

Data do incidente: 2º semestre

Horário do fato ocorrido: Turno Vespertino

Espaço onde ocorreu o incidente: Sala de aula

Descrição do Incidente Crítico¹¹⁷

Fui chamada em uma sala de aula para resolver uma situação de indisciplina com um aluno. A professora me relatou que já havia feito de tudo para que o aluno parasse de se comportar daquela forma, mas não conseguiu e então veio me chamar. Ela disse que o aluno gritava o tempo todo, colocava apelido nos colegas e que havia rasgado uma atividade da colega. Ao chegar na sala presenciei a colega chorando porque sua atividade estava rasgada e o menino falando alto e dizendo que não gostava da escola nem da professora. A professora insistia que não admitia aquela situação e exigia uma suspensão para o aluno, porém a primeira coisa que me ocorreu foi tentar acalmar a menina que teve sua atividade rasgada, ela estava inconsolável. Então falei para ela que aquela atividade poderia ficar ainda melhor se ela fizesse novamente e que ela desculpasse o colega pelo que ele fez. Após conseguir acalmá-la, pedi que o aluno me acompanhasse para uma conversa, ele recusou a princípio, mas falei que gostaria apenas que me contasse porque não gostava da escola e que, posteriormente, poderia falar com sua mãe para colocá-lo em outra escola e ele concordou. Chegando à minha sala ele foi logo dizendo que já sabia que eu chamaria sua mãe e que lhe daria suspensão. Então, contrariando o que ele pensava, apenas perguntei por que havia feito isso e porque não gostava da escola nem da professora. E foi entre choros e soluços que ele me disse que a professora é que não gostava dele e que gritava muito com ele, que sua atividade sempre estava feia e errada, ela elogiava apenas a atividade de seus colegas. Foi então que comeci a entender a reação dele naquele momento. Como não poderia falar sobre isso com ele, resolvi fazer um acordo com ele. Disse a ele que não lhe daria suspensão e nem chamaria sua mãe na escola, disse ainda que conversaria com a professora se mudasse seu comportamento e pedi que ele pedisse desculpas para a colega. E tudo foi resolvido, pois cumpri o que combinei com ele e ele comigo.

¹¹⁶ Adaptado das aulas de Concepção e Práticas Reflexivas em Educação (CPRE) do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa.

Referência Bibliográfica: Estrela, T. A Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e atualizada. Ed Estampa LDA; Lisboa. 1994.

¹¹⁷ A aluna se negou a escrever o incidente e sugeriu que eu escrevesse. A escrita foi fiel ao vocabulário utilizado e a construção de frases da aluna.

Anexo 51 - Incidente Crítico da Escola ZR2

Ação formativa Coordenadores Pedagógicos – Ribeira do Pombal/Bahi/Brasil

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs:
um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Incidente Crítico¹¹⁸

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal. O comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola Municipal ZR2

Data do incidente: 1º semestre

Horário do fato ocorrido: Vespertino

Espaço onde ocorreu o incidente: Sala de aula

Descrição do Incidente Crítico¹¹⁹

Duas alunas com idade entre 15 e 16 anos começaram com uma agressão física em sala de aula; motivo que levou o tal fato no momento não foi revelado. Logo surgiram os colegas que começaram a defender uma das envolvidas no incidente.

A professora que estava em sala de aula chamou a direção da escola, que por sua vez tomou as providências cabíveis ao incidente, como levar uma das alunas envolvidas na agressão ao posto de saúde local, já que a mesma teve em sua face ferimentos leves.

Logo após retornando para a sala da direção da escola, as alunas foram advertidas verbalmente, suspensas por um período de oito dias e também foi solicitado da direção da escola a presença dos pais dos agressores.

¹¹⁸ Adaptado das aulas de Concepção e Práticas Reflexivas em Educação (CPRE) do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa. Referência Bibliográfica: Estrela, T. A (1994). Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e atualizada. Ed Estampa LDA; Lisboa.

¹¹⁹ A aluna se negou a escrever o incidente e sugeriu que eu escrevesse. A escrita foi fiel ao vocabulário utilizado e a construção de frases da aluna.

Anexo 52 - Incidente Crítico da Escola ZU1

Ação formativa Coordenadores Pedagógicos – Ribeira do Pombal/Bahi/Brasil

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Incidente Crítico¹²⁰

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal. O comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola Municipal ZU1
Data do incidente: 1º semestre
Horário do fato ocorrido: Turno Vespertino
Espaço onde ocorreu o incidente: Sala de aula

Descrição do Incidente Crítico¹²¹

A professora entra na sala, fica bulino no celular, nois fica correndo pra lá e pra cá, não dá um bom dia, um boa tarde, depois começa a escrever no quadro sem explicar nada que tá acontecendo. Escreve lá, escreve e não dá atenção a nois, os menino pode xingar e ela deixa e até dá risada. Eles fica xingando até ela... bota apelido, a maior bagunça e nois não consegue aprender nada, nada. Ela bota um dever pra nois fazer e fica olhando vídeo no celular, aí o barulho do vídeo incomoda nois e atrapalha nois fazer o dever e nois não consegue aprender. Os menino sai, perturba as outras sala, volta, senta outra vez e ela nem vê, é como se não tivesse acontecendo nada, nem diz nada. Nem liga pra nois, pra bagunça que nois faz e ninguém aprende é nada!

¹²⁰ Adaptado das aulas de Concepção e Práticas Reflexivas em Educação (CPRE) do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa.

Referência Bibliográfica: Estrela, T. A Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e actualizada. Ed Estampa LDA; Lisboa. 1994.

¹²¹ A aluna se negou a escrever o incidente e sugeriu que eu escrevesse. A escrita foi fiel ao vocabulário utilizado e a construção de frases da aluna.

Anexo 53 - Incidente Crítico da Escola ZU2

Ação formativa de Coordenadores Pedagógicos – Ribeira do Pombal/Bahia/Brasil

Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal

Incidente Crítico¹²²

A descrição do incidente deve ser precisa, com a situação bem definida, não deve conter interpretação pessoal. O comportamento dos envolvidos e as consequências observáveis das ações devem ser bem explicitados (Estrela, 1994).

Local de Observação: Escola ZU2

Data do incidente: 08/07/2015

Horário do fato ocorrido: Entre 9:50 e 11:30

Espaço onde ocorreu o incidente: Sala de aula

Descrição do Incidente Crítico da turma do 7º ano B

Numa sala de aula de 6º ano, composta de 24 alunos, a maioria com defasagem série-idade, após o intervalo da turma, o professor entrou na sala, cumprimentou os alunos e tentou iniciar a aula. De maneira sistemática foi interrompido por alguns alunos e, ao pedir silêncio, um deles o enfrentou ao dizer “me faça calar a boca! Quero ver”. O professor continuou tentando acalmar o grupo, mas o barulho intensificou. Tentou intimidar os alunos ameaçando colocar para fora da sala, depois perguntando quem queria sair, abrindo a porta e apontando a rua para os alunos que não quisessem ficar na sala. Após 18 minutos e com o grupo um pouco mais calmo, recomeçou a aula. Os alunos não tinham livro didático e o professor não dispunha de material que pudesse ilustrar o tema abordado. No entanto, o professor tentava estimular os alunos fazendo perguntas sobre o conteúdo, sem muito sucesso. Quase toda a turma continuava inquieta, provocavam-se entre si ignorando o professor. Dois alunos interrompiam insistentemente a aula, fazendo ironia com o tema estudado e, entre o barulho que às vezes não permitia que a voz do professor fosse ouvida, e as bolinhas de papel pairando no ar, o professor foi expondo o conteúdo, pacientemente, com somente três ou quatro alunos interagindo com a aula. O professor começou a abordar outro tema e pediu que os alunos copiassem no caderno. Muitos atenderam a solicitação, entretanto, alguns alunos continuavam inquietos e bastante barulhentos, até tocar o sinal para o término da aula. O professor despediu-se da turma pedindo que trouxessem o caderno na próxima aula para debaterem o assunto, mas muitos alunos já haviam saído da sala.

A seguir, outro professor entrou e tentou deixar a sala com uma aparência melhor, recolhendo os papéis que se espalhavam pelo chão. Sem cumprimentar os alunos e sem fazer comentários, começou a escrever uma atividade no quadro, ignorando o grande barulho que invadia toda a sala. Alguns alunos foram ao quadro a convite do professor, uns demonstram prazer em ir, outros foram por insistência do professor. Durante um período de mais ou menos 15 minutos boa parte do grupo interagiu com a aula. O professor mudou de atividade e, enquanto ia abordando um aluno ou outro para responder a pergunta da nova atividade, uns corriam pela sala, outros utilizavam palavras inadequadas para o ambiente (entre colegas), ameaças verbais como “vou lhe dar um murro”, (entre colegas), dentre outros comportamentos, como um conversar com o outro gritando da frente da sala para o fundo ou vice-versa e alguns andando pela sala cantando e dançando. Divididos em vários subgrupos, alunos conversavam ao mesmo tempo, ignorando totalmente a aula, outros saíam e voltavam da sala sem que o professor fizesse tentativa de impedir. A sala já estava totalmente fora de controle do professor, a brincadeira entre os alunos foi generalizada e se estendeu até o toque do sinal para a saída. O ambiente na sala de aula tornou-se totalmente agitado e confuso. Muitos alunos demonstraram que não haviam compreendido a atividade ao chamar o professor pedindo mais explicações, que às vezes atendia e outras vezes não.

Nas duas aulas verificou-se um ambiente conturbado e barulhento na sala de aula no decorrer de toda a aula e ficou nítida a dificuldade dos professores em controlar a turma.

¹²² Adaptado das aulas de Concepção e Práticas Reflexivas em Educação (CPRE) do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra/Portugal, 2011, ministradas pela Professora Doutora Teresa Pessoa.

Referência Bibliográfica: Estrela, T. A Técnica dos Incidentes Críticos no ensino. 2ª edição editada e atualizada. Ed Estampa LDA; Lisboa. 1994

Anexo 54 - Plano de Ação da Oficina II - Brasil

Plano de ação - Oficina II - Construção Colaborativa dos Casos: Expandindo o olhar sobre o objeto de estudo aliado aos Contributos dos 5 Cs

Presencial – Data: 15 de Julho de 2015 Tempo de duração: 4:00 Das 8:00 às 12:00

Objetivo geral


- legitimar o potencial formativo dos casos
- Consolidar os princípios, as etapas do PFCRCs e os conceitos de cada “C”

Objetivos específicos

- Reconstruir formas de olhares individualizados e isolados relativos à prática educativa;
- Refletir coletivamente sobre a construção e desconstrução dos casos;
- Construir casos com base nos Incidente Crítico;
- Identificar as peculiaridades que envolvem a complexidade de um caso.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Continuação da Oficina I: A que se propõe o PFC5Cs	Expositiva	Debate sobre a sessão anterior		30 min
II	Reflexão teórica prática	Trabalho colaborativo	Reflexão acerca do texto: “A que se propõe o PFC5Cs” Discussão em torno dos conceitos dos 5Cs	Mesa redonda	45min
III	Transformação do Incidente Crítico (IC) em um caso	Trabalho coletivo	Transformar IC em CASO Problematização	Ficha de escrita de caso	30min
INTERVALO					15min
IV	Análise individual do caso	Trabalho individual	Identificar no caso os problemas, as variáveis envolvidas e indicar possíveis soluções.	1º Guião individual de exploração pedagógica do caso narrado;	30 min
	Análise Colaborativa do Caso	Trabalho Colaborativo: Desenvolver uma reflexão verbal mais aprofundada entre os pares. Partilhar sentimentos e juízos sobre a narrativa do caso.	Trabalho Colaborativo em subgrupos, com base no 1º Guião individual de cada participante: 1. (Re) definição, em subgrupos, do Problema Central, das variáveis envolvidas e possíveis soluções. 2. Anotações na ficha Colaborativa.	Ficha Colaborativa.	1h
V	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	30min
		Preenchimento da Ficha de Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 55 - O Caso da Escola “ZR1” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil

	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal	
Trabalho Colaborativo Transformando o Incidente Crítico em um caso	
A partir dos incidentes críticos, buscar mais elementos que envolvem a situação descrita e transformar em um caso para análise.	
O Caso: <u>Aluno tem formação reativa diante de ação discriminatória de professora</u>	
<p>Em uma escola pública pertencente a um Município da Bahia/Brasil, a coordenadora foi chamada em uma sala de aula para resolver uma situação, que inicialmente, parecia uma situação de indisciplina. Conta Anita¹²³, coordenadora da escola, que uma professora saiu de sua sala de aula, que fica situada em outro ponto do povoado, com certa distância da secretaria onde a direção e coordenação da escola trabalham, para pedir-lhe que fosse a sua sala de aula intervir em uma situação com o aluno João. No relato da coordenadora consta que a professora argumentou que já havia feito de tudo para que o aluno parasse de se comportar mal, e que não obteve sucesso e, por essa razão foi solicitar sua ajuda. Conforme consta na narrativa da coordenadora, a professora descreveu o que para ela era tinha o significado de indisciplina: João criticava o tempo todo, colocava apelido nos colegas e rasgou a atividade de uma aluna.</p> <p>A coordenadora conta que, ao chegar à sala se deparou com a colega que teve a atividade rasgada, chorando, e o aluno indicado como autor de danificar a atividade da colega falando alto que não gostava nem da escola, nem da professora, enquanto a professora, que havia lhe acompanhado de volta a sala, insistia com o pedido de punição ao aluno, exigindo uma suspensão, porque não admitia aquele comportamento. Diz a coordenadora em seu relato, que sua primeira intervenção foi com a aluna que teve sua atividade danificada, na tentativa de acalmá-la, porque estava visivelmente magoada, dizendo-lhe que iria ter a oportunidade de deixar a atividade melhor ainda e que tentasse desculpar o colega. Depois de observar que a aluna já estava emocionalmente equilibrada, a coordenadora diz em sua escrita sobre o incidente em referência, que pediu ao aluno para acompanhá-la até a secretaria a fim de conversarem sobre o fato ocorrido e que o mesmo, inicialmente, se recusou, mas, após esclarecer que gostaria apenas de ouvi-lo acerca do seu sentimento negativo em relação à escola e, quem sabe, ajudá-lo a ir para outra escola que ele gostasse mais, o aluno seguiu-a até a coordenação.</p> <p>Ao iniciarem a conversa, narra Anita, que o aluno disse que sabia que sua mãe iria ser chamada à escola e que ele receberia suspensão, no entanto foi surpreendido com a possibilidade de expor o motivo que o levou a ter as atitudes agressivas na sala de aula e de expor a razão de não gostar nem da professora nem da escola. Entre choros e soluços João deixou que sua emoção acompanhasse seu desabafo e entre choros e soluços sentenciou que a professora não gostava dele, que criticava muito tudo que ele fazia, exaltava sempre as atividades dos outros alunos enquanto as dele, para a professora, eram sempre feias, erradas. A percepção da coordenadora, segundo seu relato, foi que o aluno teve uma formação reativa ao que ele considerava humilhações públicas quando era criticado e exposto através da desqualificação de suas atividades. Percebendo que a ação da professora havia estimulado as atitudes intempestivas do aluno e sem poder revelar isso ao aluno, nem incentivar a indisciplina na sala de aula caso não tomasse uma atitude efetiva, mas também sem querer ser injusta com o aluno, está contido na escrita da narrativa da coordenadora, que foi feito um acordo entre ela e João. O coordenador da escola que estava na formação, disse-nos que o acordo foi o seguinte: se ele se dispusesse a mudar de comportamento na sala de aula, a pedir desculpas aos colegas que magoou, ela conversaria com a professora, não lhe daria suspensão e nem chamaria a mãe na escola para informar o fato. Os dois cumpriram o acordo e João nunca mais se envolveu em nenhum conflito na sala de aula, nem com a professora, nem com os colegas. Ao final do ano, segundo o coordenador que representou a escola na formação, a professora foi transferida para outra escola, por ter tido, por diversas outras oportunidades, criado problemas desse tipo com outros alunos e, sempre, abandonava a sala para ir buscar a coordenadora para resolver o problema.</p>	

¹²³ Todos os nomes próprios citados no caso são fictícios.

Anexo 56 - O Caso da Escola “ZR2” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil

	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs	
Ficha Trabalho Colaborativo Transformando o Incidente Crítico em um caso A partir dos incidentes críticos, buscar mais elementos que envolvem a situação descrita e transformar em um caso para análise.	
O Caso: Problemas extra escola provocam violência entre colegas na sala de aula	
<p>Joana¹²⁴, professora do EJA¹²⁵ de uma escola pública da zona rural de um Município da Bahia/Brasil, conta que duas alunas com idade entre 15 e 16 anos se agrediram fisicamente no âmbito da sala de aula do turno vespertino e que o motivo da agressão não havia sido revelado. No entanto, o Coordenador Pedagógico (CP) diz que a diretora da escola referiu que as alunas se agrediram em função da disputa das duas, por um rapaz também adolescente. Não foi identificado se o adolescente também era aluno dessa escola.</p> <p>Joana diz que a diretora foi chamada pela professora que estava em sala de aula no momento da agressão entre as colegas. O CP relata que a turma do 8º/9º ano do EJA, que é composta por adolescentes marcados por insucesso escolar, e que enxergam na EJA a oportunidade para corrigir a distorção idade/série, estavam sozinhos no momento da agressão das alunas e que Joana era a professora que deveria estar na sala de aula. Entretanto, relata o CP, que na rotina de alguns professores que dão aulas em outras escolas no turno matutino, inclui o almoço na cantina da escola antes de entrar na sala, atrasando o início da aula, que é previsto para às 12h50m. Os alunos de algumas turmas ficam sozinhos por um bom tempo e foi nesse contexto que a turma presenciou a agressão entre as colegas: enquanto estavam aguardando a chegada da professora Joana.</p> <p>O CP traça o perfil de Bárbara, uma das alunas envolvidas no conflito físico, como uma aluna dedicada aos estudos, que frequenta as aulas diariamente, trabalha pela manhã em olarias e que não demonstra sinais de ser violenta. O perfil de Mônica, a outra aluna envolvida na situação de violência, foi traçado pelo CP, como uma adolescente originada de uma família composta de dez irmãos, com pais alcólatras, e que vem demonstrando sinais de agressividade ao ameaçar outras colegas da escola. Esse sinal de agressividade, diz o CP, é presente também no cotidiano da comunidade em que está inserida a escola, que é bastante carente, têm em sua composição famílias numerosas, desestruturadas, com características de violência, com pais alcóolicos. Alguns alunos trabalham no turno oposto para ajudar na renda familiar.</p> <p>A agressão entre as duas alunas rendeu um atendimento no Posto de Saúde da comunidade. A diretora da escola necessitou levar Bárbara para tratar dos ferimentos leves que ficou em sua face, conta o Coordenador Pedagógico. A professora Joana conta que ao voltarem para a escola, a diretora advertiu verbalmente as alunas para, em seguida, suspender as duas por um período de 08 dias, quantidade de dias que difere da informação do coordenador pedagógico, que afirma que as alunas tiveram 03 dias de suspensão. Joana diz que os pais das agressoras foram convocados para comparecerem a escola e o CP conta que somente o pai de Bárbara compareceu.</p> <p>Conta o Coordenador Pedagógico que a punição teve a discordância dos colegas de sala das duas adolescentes, por considerarem que uma delas, a aluna Bárbara, não deveria ter sido suspensa das aulas, uma vez que foi vítima de Mônica, que a colocou naquela situação. Para eles, os colegas, Bárbara apenas defendeu-se dos ataques dela, da aluna Mônica. A diretora da escola esclareceu que foi uma agressão mútua e que Bárbara poderia ter procurado a direção antes para que a situação pudesse ser resolvida de outra forma, e não ter trazido a disputa por um rapaz para o ambiente da escola, deixando claro que cumpriu o regimento da escola.</p>	

¹²⁴ Todos os nomes próprios utilizados na narrativa do caso são fictícios.


¹²⁵ EJA - Educação de Jovens e Adultos

Anexo 57 - O Caso da Escola “ZU1” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil

	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal	
Trabalho Colaborativo Transformando o Incidente Crítico em um caso A partir dos incidentes críticos, buscar mais elementos que envolvem a situação descrita e transformar em um caso para análise.	
O Caso: <u>Negligência na ação docente</u>	
<p>Ana¹²⁶, aluna do 7º ano de uma escola pública de um bairro periférico de classe social menos favorecida situado em uma Cidade da Bahia/Brasil, conta que em sua escola, um de seus professores parece não dar importância aos alunos, nem às aulas que ministra. A aluna relata que a professora entra na sala, não cumprimenta a turma, inicia a aula escrevendo no quadro sem explicar nada que está acontecendo, sem demonstrar qualquer preocupação com o ambiente totalmente desfavorável para o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos andam de um lado para o outro, saem, perturbam outras salas e voltam para a sala sem que ela se manifeste em relação à desarmonia da sala. Ana não escreveu esse relato. Uma pesquisadora em educação visitou sua escola para conhecer a dinâmica da instituição e, por acaso, visitou a turma dela e a pediu que escrevesse um incidente que houvesse acontecido em qualquer lugar da escola que ela tenha considerado importante. Ana se negou a escrever, no entanto, perguntou se poderia “dizer as coisas” para a visitante escrever, e assim foi feito.</p> <p>A aluna insiste em falar sobre o descaso da professora com o que acontece na sala de aula e afirma que ninguém aprende nada, nada, em virtude do barulho, brincadeira excessiva, xingamentos entre os alunos e até desrespeito com a professora, que parece não incomodá-la, porque até ri dos apelidos que os meninos colocam nela. Ana repete por três vezes durante o relato, que ninguém aprende nada, demonstrando angústia e desconforto com a situação desfavorável à aprendizagem. É possível perceber que a aluna não acredita que a professora se importa com os alunos ou com a aprendizagem deles, quando afirma que a professora nem liga para eles nem para o que estão fazendo. Ao descrever o comportamento da professora, Ana pontua com clareza a indiferença da professora: que ri ao ouvir os colegas xingarem, que não se importa com o entrar e sair dos alunos e que a própria professora contribui para deixar o ambiente da sala de aula mais confuso e impróprio para a aprendizagem. Ao invés de acompanhar e orientar os alunos na atividade proposta, Ana conta que depois que coloca o dever no quadro, a professora fica assistindo vídeo no celular e o barulho atrapalha os alunos que estão fazendo o dever. A visitante conta que é possível ver avisos de proibição de utilização de aparelho celular na sala de aula afixados nas paredes da escola.</p> <p>A indiferença da professora com o ambiente confuso da sala de aula é claro no relato da aluna, assim como o desrespeito pelas normas da escola, uma vez que a aluna relata o uso impróprio do celular no decorrer da aula. Ana demonstra insatisfação com a atitude da professora e, para ela, a indiferença da mesma é responsável pela não aprendizagem dos alunos.</p> <p>Diz a do relato da aluna é possível perceber pobreza na linguagem utilizada, dificuldade na construção das frases e erros de conjugação verbal.</p>	

¹²⁶ Nome Fictício

Anexo 58 - O Caso da Escola “ZU2” Reconstruído Para Estudo e Análise - Brasil

	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores
Formação Continuada de Coordenador Pedagógico orientada pelo Programa de Formação Continuada dos 5 Cs: um estudo no Brasil, Cabo Verde e Portugal	
Trabalho Colaborativo Transformando o Incidente Crítico em um caso A partir dos incidentes críticos, buscar mais elementos que envolvem a situação descrita e transformar em um caso para análise.	
<p>O Caso: Turma indisciplinada e com ausência de pré-requisitos básicos para avanço em algumas disciplinas</p> <p>Em uma escola pública de uma Cidade na Região Nordeste da Bahia/Brasil com ótima infraestrutura, composta por 24 salas de aulas, todas climatizadas, que atende alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em turno diurno e a EJA em turno noturno, foi feita uma observação em duas aulas do 6º ano do turno matutino, composta por 24 alunos, a maioria com defasagem idade-série. As aulas eram de disciplinas diferentes, aconteceram após o recreio e a observadora das aulas conta que os alunos não tinham livro didático em nenhuma das disciplinas e que nas duas aulas houve pouca participação espontânea nas atividades. Alguns alunos demonstraram desrespeito e enfrentamento com os professores, a maioria participava de conversas paralelas, alguns corriam pela sala cantando e dançando, outros ameaçavam colegas verbalmente, ouvindo-se palavrões num momento ou outro. Pode-se perceber na escrita da observadora que os dois professores demonstraram bastante dificuldade em controlar a sala de aula e que, enquanto o primeiro professor tentava tornar o ambiente mais calmo, afetosamente em alguns momentos ou de maneira mais ríspida em outros momentos, o segundo professor não demonstrava incômodo com o ambiente conturbado que tomou conta do espaço durante toda a aula, apesar da utilização de vocabulário e do comportamento inadequado da turma completamente impróprio para um ambiente de ensino e aprendizagem.</p> <p>Segundo a coordenadora da escola é unanimidade entre os professores que a turma tem comportamento inadequado para um ambiente de sala de aula, e é de difícil controle (problemática no quesito comportamento) e o nível de aprendizado é abaixo do indicado para alunos da série observada. A coordenadora conta que é comum os professores da turma darem sinais de insatisfação e descontentamento no momento que estão indo para esta sala de aula.</p> <p>Relata a observadora que, apesar da maneira afetuosa com a qual o professor da primeira aula observada, que foi logo a seguir ao recreio, tratava os alunos a maioria do tempo, não conseguiu atenção e interesse em torno do tema abordado. A aula foi expositiva, o tema era bastante distanciado da realidade dos alunos e foi feita sem nenhuma ilustração, agregado ao fato dos alunos não terem o livro didático. Apesar dos questionamentos e estímulos verbais do professor, a observadora da aula diz que a maioria dos alunos continuava indiferente ao conteúdo e alguns fizeram até comentários sarcásticos acerca de um exemplo dado pelo professor que incluía o movimento da água na piscina. Importa salientar que os alunos que frequentam a escola onde as aulas foram observadas são de classe social menos favorecida e que dificilmente poderão ter acesso a piscinas.</p> <p>A observadora das aulas narra que muitos alunos, na aula de matemática, a última do dia, demonstraram no momento de realizar as atividades das quatro operações, que ainda atuam no operatório concreto e apesar dessa característica da turma, a aula foi dada como se todo o grupo já fosse capaz de realizar operações abstratas. Tanto alguns alunos que foram ao quadro, quanto outros que participaram da atividade de retirar dois papéis com números diferentes da mão do professor, para efetuar a multiplicação, demonstraram muita dificuldade em concluir a tarefa, em alguns casos, até necessitaram da ajuda dos poucos colegas que estavam se envolvendo na atividade ou do professor, mesmo quando a multiplicação era com números baixos. Alguns colegas que tentaram ajudar nem sempre conseguiam o resultado correto da multiplicação.</p> <p>Através do relato da observadora verifica-se que, devido ao ambiente hostil em que as duas aulas foram envolvidas, o professor da primeira aula observada utilizou boa parte do tempo da aula com reclamações, enquanto que o segundo professor utilizou uma parte com organização da sala de aula, o que significa que nos dois momentos houve diminuição do tempo destinado ao conteúdo da aula.</p> <p>Nota-se também que os professores reagem de formas diferentes a situações semelhantes, um sendo permissivo e ignorando alguns alunos e o outro transitando entre a afetividade e a intimidação para superar os conflitos no decorrer da aula. Conforme o relato, nas duas aulas, foi perceptível que os discentes não tinham domínio de sala de aula.</p>	

Anexo 59 - Plano de Ação da Oficina III - Brasil

Oficina III - Contributos da TFC para operacionalização do caso
Presencial – Data: 17 de Julho de 2015 Tempo de duração: 4hs Das 8:00 às 12:00

Objetivo geral

- Reconhecer o potencial da TFC na FC norteada por casos.

Objetivos específicos

- Entender a operacionalização dos casos com base na TFC;
- Compreender a relevância de buscar elementos teóricos para realizar o cruzamento das paisagens conceituais propostas pela TFC
- Conhecer a dinâmica da plataforma Moodle

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Leitura dos casos	Trabalho Coletivo	1. Reflexão acerca da sessão anterior: Fortalecimento dos 5Cs na busca de solução para os problemas dos casos. 2. Reflexão sobre as conversas paralelas 3. Pressupostos e potencialidades da plataforma online para a formação de professores: Apresentação do Moodle	Mesa redonda	1:00
II	Reflexão teórica prática	Trabalho Coletivo	Retomada dos conceitos da TFC: Leitura de texto e discussão sobre os textos Identificação da correlação entre os casos e a TFC	Texto: A Teoria da Flexibilidade Cognitiva e a Formação de Professores (Nogueira & Moreira, 2011) Retomada do texto: Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos. Subitem: A Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro. Mesa Redonda Anotações no Diário de Bordo.	40min
Intervalo					15min
III	(Re) leitura dos casos	Trabalho colaborativo	1. O problema identificado no caso; 2. As variáveis que estão em causa; 3. As possíveis soluções para o problema.	3º GCC	1:00
III	Reflexão teórica prática		Conversa inicial sobre a operacionalização do caso com base na TFC realizada através do mapa conceitual	Trabalho expositivo	30min
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	20min
		Preenchimento Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	15min

Anexo 60 - Plano de Ação da Oficina IV - Brasil

Oficina IV - Operacionalização dos Casos no Mapa Conceitual Fundamentado nos Princípios da TFC: Interligando Conceitos

Presencial - Data: 20 de Julho de 2015

Tempo de duração: 4hs

Das 8:00 às 12:00

Objetivo geral

- Compreender como operacionalizar o Mapa Conceitual dos casos com base nos princípios da TFC

Objetivos específicos

- Sistematizar os casos no Mapa Conceitual com base na TFC
- Reconhecer o potencial da Construção Colaborativo de saberes

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Leitura dos casos	Trabalho Coletivo	Reflexão acerca da desconstrução/Reconstrução dos quatro casos individualmente e em colaboração e a interconexão dos casos com os 5Cs.	Mesa redonda	1:00
II	(Re) leitura dos casos	Trabalho coletivo	Conversa sobre o Mapa Conceitual	Trabalho expositivo POWER POINT Texto de apoio: Construindo mapas conceituais (xxxx)	00:25
Intervalo					15min
III	Reflexão teórica prática	Trabalho Coletivo	Início da Construção do Mapa Conceitual dos casos	Mapa conceitual Textos de apoio das OFs anteriores	1:50
IV	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	20min
		Preenchimento da Ficha Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	10min

Anexo 61 - Plano de Ação da Oficina V - Brasil

Oficina V – Construção do Mapa Conceitual: Contributos dos Pressupostos da TFC

Presencial - Data: 22 de Julho 2015 Tempo de duração: 4h Das 8:00 às 12:00

Objetivo geral

- Sistematizar o Mapa Conceitual norteado pela TFC e pelos 5Cs.

Objetivos específicos

- Reconhecer o potencial da Construção Colaborativo de saberes com base nos casos

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Reflexão teórico prática	Trabalho Coletivo	Reflexão sobre a oficina anterior	Mesa redonda	30min
			Continuação da conversa sobre a TFC e a ligação com os Mapas Conceituais		
II		Trabalho em Colaboração	Continuação da Construção do Mapa Conceitual	Mapa Conceitual	2:35
			Identificar o caso e mini casos com base nos pressupostos da travessia de paisagens da TFC	Textos propostos nas OFs anteriores.	
			Busca de soluções para o Problema e variáveis identificados nos casos.		
			Apresentação de cada Incidente Crítico e de cada caso reconstruído em colaboração, para todos os demais grupos.	Mapa Conceitual de cada caso concluído	
Intervalo					15min
III	Instrumentos de coleta de dados	Preenchimento da Ficha Sumário	Anexo	Ficha Sumário	40min
		Preenchimento da Ficha de Análise SWOT	Anexo	Ficha Análise SWOT	

Anexo 62 - Plano de Ação da Oficina VI - Brasil

Oficina VI - Apresentação do Mapa Conceitual Construído em Colaboração: Contributos dos 5 Cs e dos Pressupostos da TFC

Presencial - Data: 24 de Julho 2015 Tempo de duração: 4h Das 8:00 às 12:00

Objetivos gerais



- Consolidar o significado do PFC5Cs em uma Formação Continuada de Professores em contexto de trabalho
- Legitimar a importância da estratégia de casos na formação continuada em contexto escolar.

Objetivos específicos

- Reconhecer o potencial da Construção Colaborativa de saberes
- Corroborar a relevância da Formação Continuada de professores em Contexto de trabalho
- Fortalecer a pertinência em formar CPs para realizar FCP em contexto de trabalho norteada pelos casos.

Etapa	Conteúdo	Estratégia	Atividade	Recurso	Tempo
I	Reflexão teórico prática	Trabalho Coletivo	Apresentação dos Mapas Conceituais construído por cada grupo para todos os grupos.	Mesa redonda	2:00
II		Trabalho Coletivo	Conversa sobre a importância dos CPs terem vivenciado uma proposta formativa para colocar em prática no contexto de trabalho. Conversa sobre a relevância da FCP em Contexto de trabalho com base os casos e no PFC5Cs	Mesa Redonda	1:00
Intervalo					15min
III	Instrumentos de coleta de dados	4º Guião de Construção em Colaboração	Preenchimento do 4º Guião de Construção em Colaboração		1:00

Anexo 63 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina I - Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Formação de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA I Investigação-ação no Brasil 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Fase inicial/ Entrega da pasta com instruções do curso	“A pasta que nos foi entregue continha textos para que fossem lidos e discutidos posteriormente, além do plano de ação da oficina” (GC1). “Orientação para <u>ler os textos que estavam na pasta</u> ” (GC2). “Encontramos uma pasta sobre a cadeira contendo textos que estavam na pasta que recebemos e pediu para lermos divididos em Subgrupos” (GC3). “Recebemos textos para realizar um debate teórico sobre eles ” (GC4).
		Características do Programa de Formação Continuada 5cs	“ <u>O curso iniciou com informações sobre a proposta do Programa de Formação Continuada com base nos 5 Cs. (GC2)</u> “A formação começou com a <u>exposição sobre a que se propõe o Programa de Formação Continuada dos 5Cs (PFC5Cs); Princípios do programa; Objetivos da formação, metodologia, a base epistemológica e prática do Programa de Formação. Levantamento do material teórico referente a cada tema; Potencialidades e cuidados que se deve ter com uma formação baseada em casos. (GC4)</u>
		Embasmamento Teórico da formação	“ <u>Os 5Cs a partir de Morin e Freire, encorajados pela Pedagogia dos Casos; Várias técnicas ou ferramentas que podemos usar para iniciar uma formação com casos, inclusive o incidente crítico, que foi a escolhida para essa formação</u> ” (GC2). “ <u>Apresentação do que se propõe o PFC5Cs - Programa de Formação Continuada dos 5 Cs - baseado em Morin e Freire; Conceito dos 5Cs que correspondem a Coerência, Conscienciosidade, Colaboração, Construção e Criticidade; Chamada de atenção de que os casos não podem se transformar em um julgamento. É uma ferramenta formativa.</u> ” (GC3). <u>Apresentação do POWER POINT com slides com informações do PFC5Cs. Tudo que o envolve, seu desenvolvimento e objetivos, elementos teóricos e ferramentas que podem ser utilizadas por nós, enquanto formadores de uma Formação Continuada com base nesse programa</u> ” (GC4).
		Proposta principal da formação	A proposta principal é de formar os coordenadores pedagógicos para que se habilitem a fazer formação continuada de professores no trabalho, a partir de casos que acontecem na escola” (GC1). “ <u>É uma formação para tornar o Coordenador Pedagógico formador em contexto de trabalho com casos da própria escola</u> ” (GC2). “ <u>Leitura e discussão sobre o texto “Pedagogia Baseada em Casos”. Após a leitura foi feita a socialização dos textos, em busca de identificar a relação dos casos com o Programa de Formação dos 5Cs</u> ” (GC1).
		Leitura de textos e discussão	“Mesa redonda para <u>discussão do texto</u> sobre pedagogia dos casos. Interligação com os Cs” (GC2). “Após a apresentação do PFC5Cs foi proposto a <u>leitura de um texto</u> sobre

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Leitura de texto e discussão	a Pedagogia dos Casos, que foi <u>debatido a seguir</u> em uma mesa redonda. <u>Tentamos fazer a ligação com os 5Cs</u> ” (GC3). “ <u>Socialização do texto sobre casos após fazermos a leitura. Discutimos a possibilidade do desenvolvimento dos Cs nos professores quando trabalhado os casos nas formações em nossas escolas</u> ” (GC4).
		Fase intermediária/ Acesso aos Incidentes Críticos	“ <u>Exemplo de um incidente crítico escrito por uma aluna de Cabo Verde; Esclarecimento de como esse incidente deve ser escrito, o que é considerado um incidente crítico de acordo com as regras e os caminhos para a transformação dele Coletivamente, em um caso</u> ” (GC2). “ <u>Incidente crítico escrito em outra formação, como exemplo; Como escrever um incidente crítico corretamente</u> (GC3). “Nos slides do POWER POINT tinham <u>exemplos de um incidente Crítico escrito em outra formação com esse modelo</u> ” (GC4).
		Formação de subgrupos	“ <u>Após o intervalo foi entregue</u> a quatro coordenadores de escolas diferentes, incidentes críticos escritos por integrantes de suas escolas e a partir daí <u>formaram-se subgrupos</u> para escrevermos os casos com base nos incidentes” (GC1). “ <u>Formação de 4 subgrupos</u> , cada um com o coordenador da escola onde foi escrito o incidente e um coordenador da Secretaria do Município da região deles” (GC2). “ <u>Formação de subgrupos</u> para ler um incidente já escrito por alguém das escolas visitadas e observadas pela formadora. Os coordenadores das escolas de onde foram escritos os incidentes lideraram os grupos” (GC3). “Foram <u>formados quatro grupos</u> para <u>trabalhar com os incidentes críticos</u> de escolas de nossa região. Duas escolas da Zona Rural e duas escolas da Zona Urbana” (GC4).
		Exemplo da construção de um caso	“ <u>Exemplo do caso construído com base em um incidente crítico</u> ” (GA3). “ <u>Exemplo do caso, que foi elaborado coletivamente por um grupo de outra formação, a partir de um incidente da escola deles</u> ” (GC4).
		Fase Final/ Preenchimento de sumário e Análise SWOT	“Antes de terminar a sessão <u>preenchemos um Sumário e uma ficha de Análise SWOT</u> sobre a oficina. Era para escrever o que aconteceu na oficina” (GC1) “Ao final preenchemos a <u>ficha sumário e Análise SWOT</u> ” (GA2). “Esclarecimento sobre como utilizar e a importância dos instrumentos <u>análise SWOT e o Sumário</u> para a formação com o PFC5Cs. A seguir preenchemos as duas fichas sobre a oficina” (GC4).
	CONSTRUÇÃO	Composição do subgrupo/ Construção de autonomia	“A <u>professora deixou-nos à vontade para participar do grupo que conhecíamos o contexto, ou por já ter trabalhado em uma das escolas ou com algum professor da equipe</u> do qual o incidente foi escrito. Também havia a <u>exigência que as coordenadoras da Secretaria da Educação do Município que estavam no grupo de formação, participassem, cada uma, do grupo da região a qual coordenavam</u> ” (GC1). “ <u>Os demais integrantes poderia ser qualquer coordenador que tivesse informações sobre o contexto e pudesse colaborar com informações reais, na escrita do caso a partir do incidente</u> ” (GC2). “ <u>Os demais componentes deveriam conhecer o contexto do incidente</u> ou, pelo menos, algum professor que já havia trabalhado antes e que estavam em uma dessas escolas. <u>Somente os Coordenadores das escolas onde foram escritos os incidentes tinham que ocupar o subgrupo de seu incidente e também o coordenador da Secretaria da sua região</u> ” (GC3). “Cada grupo trabalhou com o incidente de uma escola. <u>Nosso grupo trabalhou com o incidente escrito pela Coordenadora da Escola “D”¹²⁷ que fazia parte de nosso grupo e nós todos já tínhamos trabalhado com muitos professores de lá. Dois colegas já tinham sido coordenadores lá dessa escola</u> (GC4).

¹²⁷ Atribuímos uma letra do nosso alfabeto a cada escola onde os Incidentes Críticos foram aotiginado, para preservar a identidade da escola, conforme princípios éticos da pesquisa.



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	COLABORAÇÃO	Reconstrução Coletiva do IC/Caso Escrita Colaborativa	<p>“Começamos a escrever o caso em grupo, que tinha que partir do <u>incidente crítico</u> e ter informações complementares dos componentes do subgrupo” (GA1).</p> <p>“Começamos a <u>escrita do caso pelo subgrupo, baseado no incidente escrito anteriormente</u> na escola.” (GA2).</p> <p>“O caso começou a ser escrito por partes: <u>inicialmente ouvimos cada participante</u> sobre o que tinha de informações sobre o assunto, o comportamento das alunas envolvidas, a cultura do povoado, das famílias de lá, depois sobre a característica da tura e da escola” (GA4).</p> <p>“Na escrita do caso <u>nada do incidente poderia ser retirado, apenas complementado, enriquecido com outras informações</u> sobre o tema escrito. <u>Também não era para dar “opinião pessoal”, eram informações concretas</u>” (GC3).</p> <p>“Foi bastante enfatizado a necessidade de <u>entender como funciona a escrita do caso a partir do incidente. Nada que contém no incidente pode ficar de fora do caso. São incluídos novos elementos apontados pelo grupo</u>, que complementem as que já tem no incidente” (GC4).</p>
	PÚBLICO ALVO DO PFC5CS	Formação de formadores	<p>“É uma <u>formação para coordenador pedagógico</u> realizar com os professores em contexto de trabalho” (GC1).</p> <p>“O PFC5Cs é específico para <u>coordenadores pedagógicos que serão formados para formar professores com o mesmo programa</u>. O local de formação é a própria escola onde o coordenador trabalha” (GC2).</p> <p>“A formação é para o <u>Coordenadores Pedagógicos</u> ficar apto a formar os professores de suas escolas baseado no PFC5Cs” (GC4).</p>

Anexo 64 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina I - Brasil

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA I Investigação-ação no BRASIL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Textos de apoio	“As sugestões do <u>referencial teórico</u> ” (GC1). “A pertinência dos <u>textos indicados para leitura</u> ” (GC2). “A <u>distribuição de textos para leitura</u> e o debate, trazendo para a prática” (GC3). “ <u>As leituras de textos bastante contextualizados</u> ” GC4). “Possibilidade de capacitar professores na escola com casos da escola e <u>elementos teóricos</u> ” (GC3).
		Ligação teoria e prática	
		Relevância dos 5Cs	“Os 5 Cs e sua <u>importância</u> para os professores” (GC3). “A <u>importância do desenvolvimento dos 5Cs nos educadores</u> ” (GC4)
		O Local de formação, o formador e a estratégia	“ <u>A formação na escola realizada pelo coordenador pedagógico com estudo de caso real</u> ” (GC3). “ <u>A oportunidade dos coordenadores pedagógicos serem capacitados para formar os professores de suas escolas, em suas escolas com assuntos que são seus</u> ” (GC4).
		Construção Colaborativa dos casos	“A elaboração coletiva dos casos” (GC1). “A elaboração do caso coletivamente” (GC3). “Escrever o caso com os colegas” (GC4).
		Coerência	“A identificação da presença dos Cs nos autores que norteiam a formação, Paulo Freire e Edgar Morin” (GC4). “A atitude coerente da formadora” (GC1).
		Criticidade	“Permite aos profissionais questionarem de maneira crítica os problemas da escola” (GC4).
		Conceito de incidente crítico	“A compreensão do incidente crítico e não crítico” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Conscienciosidade/Desenvolvimento de	“Desenvolvimento de maturidade profissional” (GC1). “Desenvolvimento de flexibilidade de coordenadores e professores” (GC2).
		Construção de saberes	“ <u>Acesso a novos conhecimentos</u> ” (GC1). “ <u>Interligar de fato a teoria à prática</u> ” (GC3). “ <u>Ter acesso a novas teorias</u> ” (GC4).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Conversas paralelas	“Conversas paralelas” (GC1). “As conversas paralelas” (GC2). “Conversas dos colegas” (GC3).
		Restrição do Tempo	“O tempo destinado à oficina é curto. A atividade não foi concluída” (GA4).
	AMEAÇAS	Ausência de Criticidade	“ <u>Exposição de pessoas envolvidas no caso</u> ” GC3).
		Ausência de Conscienciosidade	“ <u>A não-aceitação por parte dos diretores</u> , da realização do estudo dos incidentes críticos da escola nos momentos de formação” (GG4).

Anexo 65 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina II -Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
TEMA			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA II			
Investigação-Ação - Brasil 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Fase inicial Retomada da oficina 1	<p>“A oficina iniciou retomando o que não foi possível realizar na <u>oficina 1</u>. (GC1).</p> <p>“Trabalho individual e Coletivo. Inicialmente conversamos sobre a flexibilidade do plano de ação e a <u>retomada das tarefas propostas na oficina um</u>, já que o tempo não foi suficiente, conforme indicações de alguns análises SWOTS. O plano se adequou às necessidades do grupo” (GC2).</p> <p>“No início da oficina conversamos sobre a <u>flexibilidade da formação</u> e seguimos de onde paramos na primeira oficina” (GC3).</p> <p>“Retomada da elaboração do caso em grupo” (GC4).</p>
		Papel do formador/ estímulo à reflexão	<p>“<u>A Formadora nos mostrou que o plano de ação é flexível</u>, que deve ser adequado às necessidades do grupo” (GC1).</p> <p>“A formadora aproveitou e <u>nos fez perceber que, quando fizermos uma formação com base no PFC5Cs, a ação precisa ser flexível</u>, de acordo com a demanda do grupo. Cada oficina se desenvolve, como cada grupo responde à proposta. Seguimos de onde paramos na oficina anterior” (GC2).</p> <p>“<u>A formadora chamou a atenção</u> que seguiríamos a proposta do plano de ação da oficina 1, porque não havíamos concluído. <u>Relemos a proposta da oficina 1 para percebermos a flexibilidade da formação, que precisa se adequar à necessidade do grupo</u>” (GC3).</p>
		Fase intermediária / Continuação Trabalho colaborativo	<p>“<u>A seguir voltamos à atividade da escrita do caso</u> nos subgrupos” (GA1).</p> <p>“Todos os subgrupos voltaram a se reunir para terminar a escrita do caso” (GC2)</p> <p>“<u>Continuação da elaboração coletiva dos casos</u>” (GC3).</p> <p>“<u>Os subgrupos voltaram a trabalhar com a construção do caso</u>” (GC4).</p>
		Tarefa Individual/ Desconstrução do Caso	<p>Logo após terminar a escrita do caso os grupos foram desfeitos e cada um recebeu um “<u>guião individual</u>” para identificar o problema central do caso, as variáveis que estavam presentes e propor algumas soluções” (GC1).</p> <p>“O passo seguinte da oficina foi <u>responder um “guião individual”</u>. Cada um iria colocar o que entendeu do caso: o problema central, o que envolvia e propor soluções consideradas possíveis” (GC2).</p> <p>“Após escrever o caso em grupo tivemos <u>uma tarefa individual</u>: responder um <u>guião individual</u> dizendo o problema central do caso, tudo que o envolvia e indicar soluções possíveis de serem aplicadas” (GC3).</p> <p>“Respondemos uma ficha individual que pedia para identificar qual era o problema do nosso caso, os fatores que envolviam e também pedia que fossem sugeridas algumas soluções (GC4).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Fase Final/ Discussão teórico prática	<p>“Mesa redonda para discutir a conexão entre os textos lidos e o que estávamos fazendo” (GC1).</p> <p>“Reflexão em grupo sobre os textos. Analisamos a conexão entre as propostas dos textos lidos na oficina um e nosso trabalho prático” (GC2).</p> <p>“Logo após houve a organização da mesa redonda para a discussão coletiva sobre os textos e as atividades que já havíamos feito e orientação sobre os outros textos” (GC4)</p>
		Preenchimento Ficha Sumário e Análise SWOT	<p>“No final respondemos a Ficha Sumário e o Análise SWOT ” (GC2).</p> <p>“Última tarefa: cada subgrupo respondeu a Ficha Análise SWOT e fizemos o Sumário da oficina” (GC3).</p> <p>“No final fizemos a <u>Análise SWOT</u> e o <u>Sumário da oficina</u>” (GC4).</p>
	COLABORAÇÃO	Escrita Colaborativa Potencial do IC para Construção Colaborativa de um caso	<p>“Terminamos de escrever o caso com <u>informações de todos participantes do nosso grupo</u>. Todos já haviam passado pela escola do nosso caso, que é a maior do Município, <u>e reconheceram os professores que estavam envolvidos no incidente</u>. <u>Alguns conheciam a turma</u>” (GC1).</p> <p>“Mesmo com o conteúdo do incidente sendo muito semelhante ao que acontece em todas as escolas dos coordenadores da formação, <u>o grupo trouxe informações peculiares para o incidente</u>” (GC2).</p> <p>“O coordenador que escreveu o incidente não estava presente, <u>o outro coordenador da escola estava e nos ajudou muito</u>. <u>Escrevemos o caso por parte, agregando às informações do incidente</u>.” (GC4).</p>
		Respeito à diversidade de pensamento	<p>“<u>Nem sempre houve consenso no que era proposto para incluir no caso</u>. <u>Houve muita discordância, mas todos foram escutados e as decisões tomadas em conjunto, considerando a opinião da maioria</u>” (GC2).</p> <p>“A coordenadora da escola do incidente não converge muito bem com o que a aluna expôs <u>Mas, ao final, conseguimos concluir sem tirar as informações do incidente</u>” (GC4)</p>
IMPACTO DA OFICINA	PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA (Com vistas ao desenvolvimento de)	Discutir a realidade com Consciência Ter Consciência	<p>“<u>Em alguns momentos houve tensão</u>, por que a Coordenadora da escola considerou que era uma exposição da escola, aquilo. Conversamos com a professora formadora e ela lembrou-nos que na Pedagogia de Casos, nada é pessoal, é absolutamente profissional e disse que numa formação como essa, seria preciso “Se despir da vaidade e colocar o ego para dormir”, ou seja, <u>discutir a realidade com Consciência que é para a melhoria da escola</u>. <u>Não é apenas falar por falar</u>. Falou-se também do desenvolvimento de maturidade profissional ” (GC2).</p> <p>“<u>É necessário ter Consciência se as informações procedem</u>” (GC3).</p>
	FLEXIBILIDADE DO PFC5CS	Flexibilidade do plano de ação Possibilidade Gerir a formação Proposta flexível	<p>“<u>Observamos que é realmente possível fazer uma formação que não é pré determinada</u>. Existe <u>possibilidade real de flexibilizar o plano de ação</u>, de acordo com a demanda do grupo. Fizemos isso na prática” (GC1).</p> <p>“Consideramos importante a <u>possibilidade de gerir uma formação continuada</u>, sem ficar preso a uma proposta pré estabelecida (GC3).</p> <p>“<u>A ação de hoje foi readaptada às nossas necessidades, certamente, forçando também a readaptação da próxima oficina, se necessário</u>. A proposta parece bastante flexível e inovadora” (GC4).</p>

Anexo 66 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina II - Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação				
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal				
Matriz Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA II Investigação-ação do BRASIL 				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro	
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Flexibilização do plano de ação	“A <u>flexibilidade da formação</u> ” (GC1). “A <u>retomada da oficina anterior</u> . Uma coisa muito importante em uma formação. Não seguir adiante de qualquer jeito, se preocupando apenas com o conteúdo” (GC2). “A <u>flexibilidade do plano de Ação</u> ” (GC3).	
		Integração teoria prática	“A <u>conexão entre teoria e prática</u> . Não deixar a teoria longe da prática e vice-versa” (GC1). “A <u>mesa redonda sobre os textos, integrando com a prática através dos casos</u> , não deixando se perder” (GC2). “A <u>mesa redonda sobre os textos, integração da teoria aos casos</u> ” (GC4).	
		Interação Formadora	“A interação do grupo” (GC1). “A <u>abordagem da formadora</u> ” (GC1).	
	OPORTUNIDADES	Saída da zona de Conforto	“Possibilidade de sair da zona de conforto” (GC1).	
		Compartilhar de experiência	“De <u>trocar experiência</u> com outros colegas com um assunto que é nosso” (GC2). “Troca com os colegas” (GC3) “A <u>troca de experiência</u> entre os colegas” (GC4).	
		Benefício para a Formação	“Melhorar a formação dos professores” (GC1).	
		Construção de saberes Coletivamente	“Construção coletiva do caso” (GC3).	
		Integração teoria à prática	“ <u>Aprender a integrar, efetivamente, a teoria e a prática</u> ” (GC2). “De observar como a teoria é colocada na prática” (GC4).	
	NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Conversas paralelas/Ausência de Coerência	“Alguns colegas <u>continuaram conversando muito entre si</u> , muitas vezes atrapalhando o desenvolvimento da OF. <u>Nos parece incoerente</u> observar profissionais de educação se comportando dessa maneira em uma Formação” (GC1). “Tempo insuficiente para aprofundar o debate” (GC2). “Necessidade de pedir silêncio aos colegas que estavam atrapalhando a aula com <u>conversas paralelas</u> e em tom alto” (GC3).
		AMEAÇAS	Ausência de Criticidade	“Os casos podem expor toda uma escola. Ações errôneas virem à tona podem expor a escola como um todo” (GC2).

Anexo 67 - Matriz de Categorização Ficha Sumário - Oficina III - Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
TEMA			
Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz Categorização a Ficha Sumário (FS) - OFICINA III			
Investigação-Ação do Brasil 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Fase inicial/Reflexão em grupo	“Mesa redonda sobre as oficinas anteriores” (GC1). “Começamos os trabalhos hoje com uma reflexão sobre a oficina anterior” (GC3). “A oficina foi aberta com uma reflexão sobre os pontos fracos e ameaças das oficinas anteriores mais apontados pelos grupos” (GC4).
		Fase Intermediária / Moodle	“A Formadora propôs que trabalhássemos com o Moodle mas a maioria explicou que não teria tempo para acompanhar a oficina pela internet” (GC1). “Fizemos nosso acesso ao Moodle que seria nossa base de acesso às postagem de textos que auxiliem a busca de solução de problemas de cada escola (GC2). “Foi proposto algumas Oficinas no Moodle, no entanto, muitos do grupo discutiu sobre a sobrecarga do trabalho. Então ficou decidido que seria mantido como base de informações. Fizemos ao acesso ao Moodle (GC3). “A proposta do Moodle não foi adiante. O grupo considerou que ficaria sobrecarregado. Decidimos que o Moodle seria acessado para postagem de textos relacionados com o problema de cada escola e visualização da programação das oficinas” (GC4).
		Trabalho em subgrupo	“ <u>Voltamos a trabalhar nos subgrupos para unificar o problema do caso, as variáveis e as soluções que parece-nos possíveis</u> ” (GC1). “Após a reflexão geral sobre a oficina anterior <u>retomamos o trabalho nos subgrupos</u> ” (GC2). “Quando terminou a reflexão da oficina passada <u>voltamos a trabalhar em subgrupos</u> ” (GC3).
		Fase Final/Ficha Sumário e Análise SWOT	“No final respondemos a ficha sumário e o Análise SWOT” (GA2). “Última tarefa: cada subgrupo respondeu a Ficha Análise SWOT e fizemos o Sumário da oficina” (GC3). “No final fizemos a <u>Análise SWOT</u> e o <u>Sumário da oficina</u> ” (GA4).
	CONSTRUÇÃO	Desconstrução reconstrução do caso Elaboração coletiva do caso	“A proposta foi <u>desconstruir e reconstruir o caso</u> , com base na desconstrução individual de cada participante do subgrupo. Unificamos o problema principal, as variáveis e as possíveis soluções” (GC1). “ <u>Fizemos a reconstrução do caso</u> com base no trabalho individual de cada um” (GC2). “Cada um leu o que tinha encontrado como problema principal, depois <u>construímos uma só proposta</u> ” (GC3).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	COLABORAÇÃO	Discussão/es tudo coletivo do caso	<p>“<u>Elaboração coletiva do caso</u>; Análise dos casos. <u>A maioria dos coordenadores</u> conhecia o contexto de nosso caso e <u>houve discordância</u> acerca do problema Central, de algumas variáveis e até das propostas de solução” (GC1).</p> <p>“Retomada da análise do caso em grupo. <u>Discussão e esclarecimento acerca dos casos</u>, elementos envolvidos e procedimentos possíveis de serem executados. Conversamos <u>bastante até chegar a um ponto em comum</u>. <u>Houve algumas divergências</u>” (GC2).</p> <p>“<u>Estudo coletivo</u> do caso para consenso ” (GC3).</p> <p>“Após <u>todos apresentarem o que encontraram</u>, <u>definimos um só problema Central</u>, <u>agregamos as variáveis</u> diferentes e também as propostas de soluções” (GC4).</p>
	COERÊNCIA (Com vistas ao desenvolvimento de)	Desenvolvimento da Escuta	<p>“Foi discutido a importância de <u>não sermos partidários para o bem da melhoria da escola</u>. <u>É bom ouvir a opinião de outros</u> e pensar sobre isso. O que pode mudar de verdade” (GA1).</p> <p>“A coordenadora da escola foi voto vencido em relação ao problema central e algumas variáveis, no entanto, <u>respeitou a decisão da maioria</u>” (GC2).</p>
IMPACTO DA OFICINA	RESSIGNIFICAÇÃO DOS CASOS COMO AMEAÇAS BASEADO NOS 5Cs	Ausência de Coerência	<p>“Foi logo observado que falamos dos alunos e nos comportamos igual, com <u>conversas paralelas, que foram apontadas por alguns como ponto fraco da oficina anterior</u>. Foi colocado que, quantas vezes nos dirigimos às salas de aula a pedido dos professores para conversar com os alunos sobre o excesso de conversa? Esperamos então, que numa formação de coordenadores essas conversas sejam controladas. <u>Precisamos ser coerentes</u> com o nosso discurso” (GC1).</p> <p>“Um dos pontos negativos apontados foi a conversa paralela. Foi dito por uma colega que não é possível acreditar que em uma formação de coordenadores seja necessário ficar pedindo silêncio. <u>Não parece coerente isso</u>” (GC2).</p>
		Criticidade	<p>“Uma das ameaças apontadas foi a exposição dos professores e da escola como um todo. Foi debatido intensamente que nada é pessoal numa formação com caso. É profissional, pelo bem da escola, do avanço no processo de ensino e aprendizagem. É necessário maturidade para enfrentar o problema às claras e <u>aprender a receber e fazer crítica</u>, dar e receber feedback” (GC3).</p>
	Colaboração	<p>“No debate alguns coordenadores foram enfáticos em relação a <u>oportunidade da troca</u> promovida pela formação. <u>A possibilidade de troca de experiência entre os colegas</u> foi muito exaltada” (GC4).</p>	
	DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDADE	Reflexão	<p>“Falamos muito sobre a falta de <u>preparação não só do professor da atualidade, como também dos coordenadores</u>. A maioria <u>não exerce a função principal</u> que a de fazer a formação dos professores e é <u>muito importante ter consciência</u> disso e tentar mudar essa realidade, que não é somente de nosso Município, envolve a maioria das escolas brasileiras” (GC1).</p>
Ampliar o olhar		<p>“Foi enfatizado pela coordenadora do grupo 3 que a escola estava sendo exposta. A reflexão foi que <u>precisamos aprender a olhar para um problema de maneira mais ampla, para analisarmos o caso de forma que não parecesse um julgamento nem para a escola nem os professores</u>. A formação com caso concreto requer maturidade profissional, ver além do pessoal, <u>ter consciência das necessidades reais de mudança, não ter medo de enxergar a realidade</u>, de ser julgado, porque não é um julgamento” (GC2).</p>	
Descartar o medo		<p>“Foi muito debatido sobre a necessidade de ter respeito e a forma de falar as coisas. Ficou claro que o mais importante é <u>não se esconder atrás do “faz de conta que está tudo bem”</u>, que é <u>o que muitos fazem em muitas escolas não só daqui do município</u>. Isso é muito comum em muitas escolas” (GC4).</p>	
		Enxergar a realidade	

Anexo 68 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina III - Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação				
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal				
Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA III Investigação-Ação do BRASIL 				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro	
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Construção Colaborativa de saberes	“O enriquecimento da desconstrução do caso, que foi <u>feito individualmente e, depois, coletivamente</u> ” (GC1). “ <u>Construção de conhecimento através do Coletivo</u> ” (GC2). “O <u>trabalho em grupo da construção e desconstrução do caso</u> ” (GC3). “Desconstrução individual depois coletiva do caso” (GC4).	
		Reflexão/Coerência	“ <u>Reflexão sobre as conversas paralelas</u> ” (GC3). “ <u>Reflexão sobre a incoerência das conversas paralelas</u> ” (GC4).	
		Colaboração/ajuda	“Acesso a conhecimento que <u>ajuda o professor no cotidiano escolar</u> ” (GC3). “ <u>Aprender a ajudar o professor a melhorar seu dia-a-dia</u> ” (GC4).	
	OPORTUNIDADES	Aprendizagem Colaborativa	“ <u>Desconstrução coletiva do caso, após desconstruir individualmente</u> ” (GC1) “ <u>Possibilidade de novas aprendizagens e, o mais importante, dividindo com o grupo</u> ” (GC3).	
		Construção de saberes	“Construção de conhecimento sistematizado” (GC3).	
		Aprender a analisar casos concretos	“ <u>Os coordenadores aprenderem a analisar casos reais com os professores na escola</u> ” (GC1).	
		Possibilidade de desenvolvimento Coerência	“ <u>Refletir sobre nossa postura em cursos</u> ” (GC3)	
	NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	-----
		AMEAÇAS	Ausência de Criticidade/Conscienciosidade	“Falta de profissionalismo levar para o lado pessoal” (GC1). “Provocar desconforto na relação profissional/pessoal (GC2).

Anexo 69 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina IV - Brasil



 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
TEMA Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA IV Investigação-ação formativa no Brasil 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Mesa redonda	“ <u>Mesa redonda</u> para reflexão sobre o trabalho individual e coletivo do caso” (GC1). “ <u>Mesa Redonda</u> para informações sobre a elaboração do Mapa Conceitual” (GC2). “ <u>A sessão iniciou com o momento de socialização sobre cada caso</u> , comparação de como o trabalho individual e o trabalho coletivo” (GC3). “ <u>Logo após houve a organização da mesa redonda</u> sobre a discussão coletiva sobre o caso” (GC4).
		Preenchimento da ficha Sumário e Análise SWOT	Preenchimento das fichas de Análise SWOT e Sumário” (GC2). “No final preenchemos a ficha sumário e a ficha análise SWOT (GC4).
	CONSTRUÇÃO	Construir	“ <u>Construir</u> o Mapa Conceitual” (GC1).
		Potencialidade da construção	“A <u>potencialidade da construção</u> coletiva, o que agregou ao trabalho individual, se agregou” (GC4).
	COLABORAÇÃO	Socialização	“ <u>Socialização</u> sobre a construção individual e a construção coletiva do caso” (GC1). “ <u>Socialização</u> das atividades desenvolvidas” (GC4).
		Elaboração coletiva	“ <u>Elaboração coletiva</u> do Mapa Conceitual” (GC3).
	CRITICIDADE (Com vistas ao desenvolvimento de	Desenvolvimento de senso crítico	“Pode <u>desenvolver o senso crítico</u> dos coordenadores pedagógicos para a seguir <u>tentar desenvolver o senso crítico dos professores</u> . Possibilita uma maior perspectiva de mudança através de uma formação” (GC2).
		Autocrítica	“Trabalhar em grupo ampliou a visão em relação ao caso. A visão pode ampliar, porque a cada nova informação, observamos que não havíamos visto daquela maneira. As divergências, às vezes, <u>nos conduz à autocrítica</u> , se estivermos abertos a isso (GC2).
	CONSCIENTIZAÇÃO O (Com vistas ao desenvolvimento de	Diversidade de informações agregadas	“Unir os trabalhos ampliou a visão da situação. Foram vários olhares. <u>Algumas coisas estavam iguais, mas tinham muitas outras que agregaram</u> , que só uma pessoa tinha pensado. Esclareceu mais o problema e até a compreensão para algumas coisas” (GC1).
		Compreensão diferenciada	“O trabalho coletivo possibilita a socialização, <u>discussão e melhor entendimento dos problemas docentes</u> , do regimento escolar e a <u>visão dos direitos da aprendizagem do aluno é ampliada</u> ” (GC4).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
IMPACTO DO TRABALHO COLETIVO	CONHECIMENTO EM COLABORAÇÃO	Incentivo à busca consoante do saber em colaboração	“Percebemos no debate que trabalhar em grupo <u>evita a estagnação da aprendizagem</u> tanto do coordenador pedagógico quanto dos professores. <u>Estimula a busca ao saber</u> ” (GC1).
		Parceria Hipótese de aprendizagem	“ <u>Importância do trabalho em grupo</u> : avaliação de colegas de que trabalhar em grupo é como <u>buscar parceria/apoio</u> em busca da <u>garantia de aprendizagem</u> , aumenta o nível e a qualidade da aprendizagem” (GC3).
		Escuta ativa/Sensível Resolução de problema de comunicação	“Na discussão concordamos que <u>o trabalho coletivo sistematizado desenvolve a escuta ativa e possibilita que o olhar em torno do problema seja mais sensível e tem potencial para modificar a maneira de resolver/solucionar o problema da falta de qualidade na comunicação entre coordenadores e professores</u> ” (GC4).
IMPACTO DA OFICINA	DESAFIOS TEÓRICOS	Apoio de diversas áreas do conhecimento	“ <u>Busca de apoio das muitas áreas do conhecimento para as soluções apontadas para a resolução do problema identificado nos casos</u> ” (GG3).
		Interligação dos diversos conceitos	“ Os casos foram associados aos <u>diversos conceitos que vimos nas oficinas passadas</u> e também nessa oficina que trouxe novos conceitos do mapa conceitual e da TFC” (GC1) “ <u>Apresentação teórica sobre o Mapa Conceitual através de Slides; Distribuição de textos sobre a Teoria da Flexibilidade Cognitiva para leitura individual para debate. Interligação dos conceitos Cs com os casos e com a busca de soluções</u> ” (GC2) “ <u>Retomamos alguns Conceitos: dos Cs, dos casos e também da TFC que é a base teórica para fazer o mapa</u> ” (GC4).

Anexo 70 - Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT - Oficina IV - Brasil

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA IV Investigação-Ação formativa BRASIL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Integração teoria/prática	“Ligação Teoria prática” (GC1). “Mais uma vez compreender como se faz uma formação interagindo com a teoria” (GC3). “A <u>continuação da interação da teoria com a prática</u> ” (GC4).
		Colaboração	“A socialização dos casos” (GC1). “A estratégia de mesa redonda para debater os casos” (GC2).
		Conscienciosidade	“Análise de fatos reais (estudo de caso)” (GC2).
		Estratégia formativa	“A <u>estratégia de resolução de problema</u> ” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Construção de saberes	“ <u>Busca de resolução de problemas</u> reais vivenciados pelas próprias escolas” (GC2). “ <u>Aprender a fazer formação continuada</u> de maneira mais flexível” (GC3).
			“ <u>Aprender a trabalhar em grupo</u> , a ouvir, a debater” (GC4)
		Possibilidade de desenvolvimento de Criticidade	“ <u>Pensar sobre nossa ação que é muito individualista</u> ” (GC1). “ <u>Refletir sobre nosso trabalho</u> , que é muito isolado. Não expomos nossos problemas porque temos medo de ser confundido com incompetência” (GC2).
		Possibilidade de desenvolvimento de Conscienciosidade	“ <u>Sair da Zona de conforto e enxergar o problema</u> , buscar saídas” (GC4).
NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	-----
	AMEAÇA	Não identificado	-----



Anexo 71 - Matriz de Categorização da Ficha Sumário - Oficina V - Brasil

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
TEMA Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Sumário (FS) - OFICINA V Investigação-Ação formativa no Brasil 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	ORGANIZAÇÃO	Fase Inicial/ Reflexão	“Reflexão sobre a oficina anterior, numa mesa redonda” (GC1). “Reflexão sobre as dúvidas da oficina passada” (GC3)
		Leitura de texto	“ <u>Foi dado um tempo para o grupo terminar de ler o texto.</u> Muitos não conseguiram ler todo em casa. Para agilizar, voltamos ao subgrupo para ler o texto num tempo menor” (GC1)
		Fase intermediária/ Discussão teórica	“A seguir <u>começou um bate papo sobre a Teoria da Flexibilidade</u> em uma mesa redonda sobre os textos que levamos para ler e o Mapa Conceitual” (GC3). “ <u>Discussão sobre o texto que aborda a Teoria da Flexibilidade Cognitiva</u> e a ligação de alguns conceitos da teoria com o Mapa conceitual, como tinha que ser usado” (GC4).
		Elaboração do Mapa conceitual	“A seguir continuamos <u>trabalhando no Mapa Conceitual</u> ” (GC1). “Continuamos nos subgrupos e voltamos a trabalhar com o Mapa conceitual” (GC3). “Continuação da <u>elaboração do Mapa Conceitual</u> ” (GC4).
		Fase Final/Socialização dos casos	“A sessão continuou com o momento de <u>socialização de cada caso</u> pelos subgrupos <u>no final</u> da oficina” (GC1). “ <u>No final</u> da oficina <u>apresentamos cada caso para todo o grupo.</u> Lemos inicialmente o incidente, depois o caso construído por nós porque o mapa conceitual vai ser apresentado e debatido na oficina seguinte. Todos precisam conhecer os casos para compreender o mapa, conforme disse a formadora” (GC2). “ <u>No final cada subgrupo apresentou seu caso e depois preenchemos a Ficha sumário e Análise SWOT</u> ” (GC4).
		Preenchimento Ficha sumário análise SWOT	
	CONSTRUÇÃO	Elaboração do Mapa conceitual	“Na <u>construção do Mapa conceitual</u> identificamos o caso, os mini casos e discutimos quais áreas do conhecimento poderiam ajudar na busca de solução para os temas que surgiram” (GC1). “Construímos o Mapa Conceitual contendo o caso, os mini casos e apontamos as propostas das soluções para o problema de acordo com as áreas de conhecimento que poderiam dar apoio” (GC2). “Nosso caso já tinha as soluções, então nossa tarefa foi mias para descobrir quais áreas do conhecimento estavam presentes nas soluções colocadas em prática pela coordenadora” (GC3). “O Mapa conceitual foi elaborado de acordo com os pressupostos teóricos da TFC: identificamos o caso, mas não identificamos mini casos. Propomos as soluções, identificamos os temas, as áreas do conhecimento que poderiam apoiar as propostas de soluções para os prolemas” (GC4).



Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA	COLABORAÇÃO	Troca	<p>“No momento da socialização observamos que <u>as interpretações de cada um instigam uma reflexão</u>. Bastante estimulante” (GC1).</p> <p>“Ao socializar os casos <u>trocamos experiências</u>” (GC3).</p> <p>“A <u>socialização tantos dos textos quanto dos casos foi muito rica</u>” (GC4)</p>
	COERÊNCIA (Com vistas ao desenvolvimento de	Cuidado em ser Coerente	<p>“<u>Discutimos muito se era Coerente</u> indicar as áreas do conhecimento para resolver o problema sem os professores presentes, ao que foi lembrado por um colega que essa formação era para aprendermos como fazer com os professores, ali era para aprendermos como fazer uma formação com base no PFC5CS” (GC2).</p> <p>“Tentamos <u>ser cuidadosos na identificação da área do conhecimento presente nas soluções da coordenadora</u>. O coordenador “X”¹²⁸ nos lembrou que <u>não era Coerente</u> indicar qualquer área por indicar. Tínhamos que ter certeza” (GC3).</p>
	CRITICIDADE (Com vistas ao desenvolvimento de	Aprender a receber crítica	<p>“No início a coordenadora do nosso caso estava bastante chateada porque acreditava que a escola dela estava sendo exposta. <u>Hoje percebeu que não havia intenção alguma de exposição, que é um estudo sobre problemas reais, que precisam ser solucionados, realmente</u>. Mas entendemos que precisa ser feito com essa seriedade: buscando teorias, sistematizando, <u>para que o professores aprendam a receber crítica</u> e compreendam que que não é pessoal, não é perseguição, assim como nós, coordenadores” (GC3).</p>
IMPACTO DA OFICINA	DESENVOLVIMENTO DE CONSCIENCIOSIDADE	Vislumbre da interação viável entre teoria e prática	<p>“A construção do mapa foi complexo, mas <u>muito importante para percebemos que não é impossível trazer a teoria para prática</u>. É trabalhoso, mas se pensarmos que a função de educar hoje é absurdamente complexa e exige tanto de todos nós, <u>devemos nos conscientizar de que é preciso fazer um esforço</u> e trabalhar com base nos elementos tóricos que pode nos ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem” (GC1).</p> <p>“Observamos que <u>é possível aliar teoria à prática</u>. É mais trabalhoso, requer tempo, <u>mas é possível, sim. Fizemos isso hoje na construção do Mapa</u>. Tinha que ser norteado pela TFC, exatamente para não ser algo pessoal, o que achamos, apenas” (GC2).</p> <p>“A oficina de hoje nos fez perceber <u>que é possível apoiar ações norteadas por elementos teóricos. As soluções todas estão ligadas a áreas de conhecimento que tem potencial para ajudar a nós a ajudar os professores</u>. (GC4)</p>
	ESTÍMULO AO TRABALHO COLABORATIVO	Troca (valorização) de informações Dividir problemas	<p>“<u>Observamos que os casos tinham muito do que acontece também em nossas escolas, o que valoriza a troca de informações</u>. Foi muito <u>interessante observar o quanto as coisas acontecem de maneira tão semelhante</u>. Também em nossas escolas temos muitos problemas com o celular, não só com alunos, muito também com os professores” (GC1).</p> <p>“Após a leitura dos casos foi muito interessante porque <u>a sensação era de que todos os casos foram em nossas escolas. Muito interessante dividir o que pensamos que é só nosso</u>. Foi um momento <u>bastante estimulante para todos nós, porque nem sempre sabemos dividir com outros coordenadores nossos problemas</u>. Ficamos fechados, com medo de críticas, de sermos chamados de incompetentes. E todas têm problemas. Foi bastante esclarecedor ” (GC2).</p>

¹²⁸ Letra utilizada em substituição ao nome do coordenador citado, como forma de preservar o sujeito da investigação, conforme acordo prévio.

Anexo 72 - Matriz de Categorização Ficha Análise SWOT - Oficina V - Brasil

 Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutorado em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação			
Tema Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal			
Matriz de Categorização da Ficha Análise SWOT (FAS) - OFICINA V Investigação-Ação BRASIL 			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
ASPECTOS POSITIVOS	PONTOS FORTES	Conscientização	A maneira de sistematizar o caso, detalhado, buscando tudo que envolve e se apoiando em áreas do conhecimento ” (GC1). “Análise de fatos reais (estudo de caso)” (GC2). “A sistematização do caso com o Mapa Conceitual, <u>na tentativa de não deixar nenhum aspecto de fora para encontrar soluções</u> ” (GC4).
		Colaboração	“A <u>socialização dos mapas conceituais</u> ” (GC1). “A <u>elaboração do Mapa Conceitual em grupo</u> ” (GC2). “A <u>estratégia de mesa redonda para debater as questões</u> . (GC2). “A <u>utilização da mesa redonda como estratégia de trabalho coletivo</u> ” (GC3).
		Construção	“A <u>construção do Mapa Conceitual com base em conceitos da TFC</u> , os temas e subtemas e a proposta de cruzar as áreas de conhecimento em busca da resolução dos problemas” (GC1). “ <u>Dinâmica da construção do Mapa Conceitual</u> ” (GC2). “A <u>construção coletiva do Mapa Conceitual</u> ” (GC2). “A <u>construção em grupo do mapa conceitual</u> e a busca de soluções com base nas áreas do conhecimento. Muito singular” (GC3). “A <u>estratégia de resolução de problema</u> ” (GC3).
	OPORTUNIDADES	Construção de saberes	“ <u>Entender as estratégias que interligam a prática à teoria</u> ” (GC3). “ <u>Aprender a ligar teoria à prática</u> ” (GC4). “ <u>Aprender como fazer para interligar teoria e prática em uma formação</u> ” (GC3).
		Possibilidade de desenvolvimento de Criticidade	“ <u>Aprender a fazer crítica de forma profissional</u> , que um problema pode ser corrigido se for visto do ponto de vista profissional” (GC1). “ <u>De perceber a diferenciação da crítica pessoal da crítica profissional</u> ” (GC2). “ <u>Compreender as interpretações de cada um, refletir e respeitar, transformando em conhecimento</u> ” (GC2).
		Possibilidade de desenvolvimento de Coerência	“ <u>Aprender ser Coerente, colocar em prática o que propomos e não somente querer que os professores o faça</u> ” (GC4).
ASPECTOS NEGATIVOS	PONTOS FRACOS	Não identificado	-----
	AMEAÇAS	Não identificado	-----

**Anexo 73 - Matriz de Categorização do 4º Guião de Construção em Colaboração (GCC) -
Oficina VI - Brasil**

<p align="center">  Pesquisa de Campo em Ciências da Educação Doutoramento em Formação de Professores Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação </p>			
<p align="center">TEMA</p> <p align="center">Ação Formativa de Coordenadores Pedagógico/Diretores de Turma como formadores em contexto com base no PFC5Cs em três escolas de três países: Brasil, Cabo Verde e Portugal</p>			
<p align="center">Matriz de Categorização do 4º GUIÃO DE CONSTRUÇÃO EM COLABORAÇÃO (GCC) - OFICINA VI</p> <p align="center">Investigação-Ação formativa no Brasil </p>			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
<p align="center">DINÂMICA PEDAGÓGICA DA OFICINA</p>	<p align="center">ORGANIZAÇÃO</p>	<p>Apresentação do Mapa Conceitual</p>	<p>“No início da oficina todos os subgrupos apresentaram o Mapa Conceitual de seus casos, com as propostas de solução de problemas e as áreas do conhecimento que poderiam nortear a solução” (G1). “Todos apresentamos os Mapas do caso, com a proposta de solução para os problemas e indicações de áreas do conhecimento para auxiliar na busca de solução” (GC2).</p>
		<p>Preenchimento do guião colaborativo sobre o PFC5Cs</p>	<p>“Após a socialização dos mapas respondemos a um guião colaborativo sobre o PFC5Cs em grupo” (GC1) “A última tarefa do curso foi responder a um guião colaborativo sobre o PFC5Cs” (GC2). “Após o intervalo respondemos a um guião sobre o PFC5Cs em subgrupos encerrando a formação” (GC4). “Encerramos o curso respondendo um guião sobre o PFC5Cs” (GC5).</p>
<p align="center">A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS 5Cs NOS PROFESSORES</p>	<p align="center">HIPÓTESE DE AMPLIAR A VISÃO SOBRE A AÇÃO DOCENTE</p>	<p>Ampliação da percepção</p>	<p>“<u>Desenvolvendo os 5Cs é possível melhorar isso, pode fazer o professor começar a se envolver com o todo da escola, não somente com suas aulas</u>” (GC1).</p> <p><u>Ter Consciência dos problemas da escola, buscar soluções viáveis em grupo, pode fazer sentir que todos juntos podem fazer as coisas andarem.</u> Portanto, o desenvolvimento dos Cs pode fazer a diferença na ação docente. <u>Desenvolve a Consciência de si e dos outros, de tudo que os cerca</u>” (GC2).</p>
		<p>Envolvimento com o todo</p>	<p>“A formação com base no desenvolvimento dos Cs <u>pode permitir que os professores percebam que não têm problemas sozinhos e que podem buscar ajuda entre eles sem parecer incompetentes, vendo os problemas com maior clareza</u>” (GC3)</p>
	<p>Contato com a realidade</p>	<p>“O desenvolvimento dos 5Cs nos professores <u>faz com que eles enxerguem os problemas de forma mais ampla e ser colocadas em prática e resolver ou melhorar o problema</u>” (GC4).</p>	
	<p align="center">POSSIBILIDADE DE MINIMIZAR O ISOLAMENTO ENTRE OS DOCENTES</p>	<p>Isolamento</p>	<p>“<u>Geralmente os professores não se envolvem com os acontecimentos da escola, individualizam suas ações. Dão suas aulas e os problemas que surgem, normalmente, atribuem a responsabilidade à gestão ou à família. Então, precisam enxergar para além de sua sala de aula.</u> Na atualidade não é só o conteúdo que importa. É possível que passem a entender que <u>eles também fazem parte dos problemas</u>” (GC1).</p>
		<p>Incentivo ao trabalho colaborativo</p>	<p>“<u>Oportunidade de ressignificar a insatisfação em relação a docência porque percebem que todos têm problema e podem se ajudar na busca de soluções, em grupo, no coletivo</u>” (GC2). “Incentiva que <u>procurem soluções</u> que realmente sejam viáveis, junto com colegas, como uma equipe” (GC3).</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
A UTILIZAÇÃO DOS CASOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS 5CS	A COMPLEXIDADE DOCENTE REVELADA NOS CASOS	Revelação das partes	<p>“Às vezes são vistas como coisas normais de escola e ao desconstruir o caso percebemos que não podem ser consideradas normais, não podem continuar acontecendo. Vimos isso em alguns casos discutidos aqui” (GC1).</p> <p>“Trabalhar com caso real e socializar esses casos faz o contato com a insatisfação do professor e também do aluno. Força enxergar a realidade que muitas vezes sabemos o que acontece mas ninguém fala” (GC3).</p>
		Inter-relação escola/família / comunidade	<p>“Como vimos também que a ação educativa não está desatrelada das questões da comunidade e da família, que os alunos trazem os problemas de casa e do ambiente coletivo fora de casa para dentro da escola, da sala de aula. O Caso da escola “D” traz isso claramente, como vimos” (GC1).</p>
		Ampliação da visão acerca da escola	<p>“Os casos fazem a realidade vir à tona, mostra o quanto é complexo o ambiente escolar” (GC2).</p> <p>“Os casos revelam o quanto a sala de aula, a escola de maneira geral, é complexa. Trabalhando com os casos da nossa realidade, temos contato com muitas informações. Não é uma coisa fácil ser educador hoje em dia. Não é mais somente trabalhar com conteúdo programático, vai muito além disso. A cobrança é muito maior” (GC4).</p>
A SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NORTEADA PELOS 5CS	TOMADA DE DECISÕES COM BASE NA REALIDADE	Realidade	<p>“Capacita o professor para preparar a aula de acordo com a realidade da turma” (GC1).</p> <p>“Todos nós vamos discutir os problemas que são nossos. Podemos trazer a teoria para a nossa realidade. Podemos até buscar apoio em exemplos de outras escolas, que as revistas de educação mostram como resolveram seus problemas, mas somente tomaremos como base para resolver o nosso, lá dentro de nossa escola, com pessoas que vivenciam as questões de lá” (GC3)</p> <p>“Incentiva a análise do problema real na própria escola, com as pessoas são todas envolvidas no contexto, que sabem a realidade da escola e dos alunos. A elaboração coletiva das soluções para os problemas reais pode ser uma boa possibilidade para resolver os problemas que surgem nas salas e na escola como um todo, até com as famílias” (GC4).</p>
		Decisões conscientes	<p>“A ação formativa tem que ser consciente, as decisões são tomadas por pessoas que trabalham lá na escola, que conhece o que está discutindo. Não é somente uma visão geral de uma escola, é discutir o que está lá dentro, naquela escola, de acordo com o que o caso revelou” (GC3).</p>
A PERTINÊNCIA DO CP COMO FORMADOR EM CONTEXTO FUNDAMENTADO NO NO PFC5CS	AMPLITUDE NA ORIENTAÇÃO DOS DOCENTES	Melhoria na orientação	<p>“Acompanhamento diferenciado ao professor” (GC1).</p> <p>“Prepara melhor o professor para lidar com os acontecimentos no dia-a-dia em sala de aula” (GC2).</p> <p>“Promove maior orientação e acompanhamento à prática pedagógica dos professores” (GC3).</p>
	POTENCIALIDADE E NA INTERCOMUNICAÇÃO	Parceria Favorecimento na intercomunicação	<p>“Incentivo à parceria coordenador/professores/alunos” (GC1).</p> <p>“Permite que a comunicação do Coordenador/professor seja mais clara, não pareça uma relação entre chefe e subordinados” (GC2).</p> <p>“É possível que o coordenador pedagógico consiga exercer sua função de formar professores que na maioria das escolas brasileiras não ocorre, apesar de ser sua função primordial (GC3).</p> <p>“Minimiza a ausência de comunicação tão presente hoje entre coordenadores e professores” (GC4).</p>