



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL

KALINKA RIBEIRO ARAGÃO DE MELO

PLANEJAMENTO COLETIVO, ESPAÇO DE FORMAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES

BRASÍLIA – DF

2020

KALINKA RIBEIRO ARAGÃO DE MELO

**PLANEJAMENTO COLETIVO, ESPAÇO DE FORMAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Machado Campos

BRASÍLIA – DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M M528p

Melo, Kalinka Ribeiro Aragão de
Planejamento Coletivo, espaço de formação: limites e
possibilidades. / Kalinka Ribeiro Aragão de Melo;
orientador Liliane Campos Machado. -- Brasília, 2020.
90 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2020.

1. Planejamento coletivo. 2. Formação Docente. 3. Limites
e possibilidades. 4. Rede Municipal de Educação de Goiânia.
I. Machado, Liliane Campos, orient. II. Título.

KALINKA RIBEIRO ARAGÃO DE MELO

**PLANEJAMENTO COLETIVO, ESPAÇO DE FORMAÇÃO:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a. Dr.^a. Liliane Campos Machado – Orientadora
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a Francely Aparecida dos Santos
UNIMONTES

Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos – Membro interno
PPGE -Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof.^a Dr.^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Membro interno
PPGE – Faculdade de Educação – FE/UnB

BRASÍLIA-DF

2020

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Alice (In memoriam), que foi incansável em propiciar às suas filhas, o acesso a uma educação de qualidade, participando, caminhando junto, cuidando em todo tempo. Ela nos ensinou, ao modo dela, que a educação é o caminho para emancipação. A ela, a minha gratidão, admiração e amor eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor, esperança e paz, que me sustentou até aqui.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Liliane Campos Machado, pela confiança, pela atenção e cuidado dispensados a mim, no percurso desta pesquisa. A ela que não se furta em dividir, compartilhar, dar espaço, para o que de bom a vida acadêmica pode oferecer. Privilégio ter você por perto, nessa caminhada.

Ao meu esposo, Luiz Carlos, pelo apoio incondicional, meu grande incentivador.

Às minhas filhas, Eduarda e Marcela, pela paciência, pelo cuidado e pelo amor que me alimentou nesse tempo, a vocês a minha vida e o meu amor.

Ao meu pai, Fernando, pelo cuidado silencioso.

Às minhas irmãs, Marielli e Fernanda, pelo amor e pela mão estendida, sempre prontas a me ajudar, a cuidar das minhas filhas, a cuidar...

Aos meus cunhados Charles e Sandro, pelo apoio, ajudadores de sempre. E aos meus sobrinhos, Henrique, Enzo e Bernardo: vocês me dão esperança de dias melhores.

À minha tia Célia, minha madrinha, pelo carinho, pelo olhar cuidadoso e amoroso, que dispensou em alguns momentos da minha escrita.

Ao meu primo, Frederico, pelo: eu estou aqui!

Aos meus cunhados, Cleide e Beto e aos meus sobrinhos, Priscila, Frederico, pelo apoio e atenção dados à minha família, e, em especial, a Fernanda e ao Keruak, por estarem sempre por perto nos momentos difíceis dessa caminhada.

A Cida, que cuidou da minha casa e da minha família, com todo carinho, quando eu estava distante.

A todos os meus amigos, da escola, em especial: Cláudia Felipe, Márcia Borges, Simone Almeida, Luciana Rodrigues, Iyone Murakami, Dirciley dos Reis, Adrielle Bessa, Ana Paula Jubé, Ana Paula Sena, Lucirene Gomes, Jaynabeth Leão, Marcelo Rigonatto, Nilvânio

Pedro, Sebastião Cláudio, Glauter Lago. Cada um, a seu modo, me dizia: vai lá, estamos aqui. Vocês me inspiram, são o exemplo de como se faz uma educação pública de qualidade, de todos e para todos. “Amigo, pra mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por quê é que é.” (Guimarães Rosa)

Aos amigos que o mestrado me trouxe: Nilvania, Anderson, Andréia e Alessandra, pelas trocas, pela escuta, pelo aprendizado, pelas risadas que aliviavam os momentos de angústia, pelo suporte que vocês sempre me deram, por estar longe casa. Vocês fazem parte do melhor desse tempo, de muito estudo e tanto conhecimento.

À Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz, Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga e a Profª Drª Rita Silvana Santana dos Santos, pelas contribuições importantes, na banca de qualificação.

À Profª Drª Waldenia Klésia Sousa, pela revisão cuidadosa do meu texto, meu muito obrigada.

À Profª Drª Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira, que me acompanhou desde meu pré-projeto para o mestrado, com suas revisões primorosas, com seus comentários oportunos, precisos, carregados de carinho e atenção. Obrigada, Paula Dantas!!

À Adrielle Priscila de Bessa Pereira, apoio pedagógico do Núcleo de Tecnologia da SME, pela orientação e ajuda, na utilização de mídias e tecnologias.

Ao Johnny Rodrigues Felipe, pela ajuda, com o Abstract.

A Tálita, que me socorreu tantas vezes, nas minhas limitações com informática.

Aos pastores, Silvio e Eunice Cordeiro, pela intercessão e pelo carinho dispensado a mim e à minha família.

Enfim, de forma particular e especial, agradeço aos professores participantes da pesquisa, pela confiança e disponibilidade, em colaborar com este trabalho. As contribuições de vocês enriqueceram minha pesquisa.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria e inda mais no meio da tristeza [...] A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação, porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada [...] o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas.” (Guimarães Rosa)

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o planejamento coletivo, como espaço de formação, considerando os limites e as possibilidades para sua efetivação. Para tanto, nossa análise foi orientada a partir de um aporte teórico sobre planejamento, formação e planejamento coletivo, nas narrativas de professores, observando a compreensão dos mesmos sobre planejamento, no contexto escolar e formação, suas impressões sobre os limites e as possibilidades acerca de sua efetivação. Entendemos que este estudo se faz necessário em um momento em que os ataques e os boicotes a uma educação libertadora, autônoma estão legitimados e ganham força em espaços públicos e privados. A importância de analisar as percepções e as concepções dos professores acerca do planejamento coletivo, como espaço de formação docente, por meio da experiência de professores, de uma escola da Rede Municipal de Goiânia, dá-se pelo fato de podermos compreender como os mesmos vão se apropriando de elementos importantes dessa realidade, ao refletir acerca de sua prática. Para tanto, problematizar essa realidade nos levou a questionar se o planejamento coletivo é compreendido pelos professores como espaço de formação docente? Lançamos mão, neste estudo, de uma pesquisa qualitativa, participante, de caráter exploratório, amparada em uma abordagem epistemológica crítica. Valendo-nos, ainda, de uma pesquisa bibliográfica, documental e das narrativas dos professores. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, por meio de gravação direta, e análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa são seis professores, que vivenciaram o processo de implementação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, e assim do planejamento coletivo semanal, no ano de 1998, e que acompanharam todo processo de reestruturação, até o ano de 2006 e atualmente continuam trabalhando na escola. Ao analisarmos as percepções dos professores acerca do planejamento coletivo, concluímos que os mesmos o entendem como um espaço de formação e apontam, através da experiência da escola pesquisada, a possibilidade de um planejamento coletivo, dentro do espaço da escola, de natureza formativa, pensado e sistematizado para tal ensejo. A pesquisa apresenta como produto, o Blog Reflexão, que se destaca como mais um espaço de referência e comunicação ao professorado, alimentado pelo mesmo, onde serão postados vídeos, textos, discussões e encontros formativos virtuais. Destacamos, como referência teórica, os seguintes autores: Arroyo (1999), Gandin (2014), Mundim (2002), Padilha (2006), Pereira (2006), Saviani (2013), Tardif (2014), Vasconcelos (2002), entre outros.

Palavras-chave: Planejamento Coletivo, Formação Docente, Limites e Possibilidades, Rede Municipal de Educação de Goiânia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the collective planning, as a training space, considering the limits and the possibilities for its effectiveness. To this end, our analysis was guided by a theoretical contribution on planning, training and collective planning, in the narratives of teachers, observing their understanding of planning, in the school and training context, their impressions about the limits and possibilities about its effectiveness. We understand that this study is necessary at a time when the attacks and boycotts of a liberating, autonomous education are legitimate and gaining strength in public and private spaces. The importance of analyzing the perceptions and conceptions of teachers about collective planning, as a space for teacher training, through the experience of teachers, of a school in the Municipal Network of Goiânia, is due to the fact that we can understand how they are going appropriating important elements of this reality, when reflecting on their practice. To this end, problematizing this reality led us to question whether collective planning is understood by teachers as a space for teacher training? In this study, we used a qualitative, participatory, exploratory research, supported by a critical epistemological approach. Also using a bibliographic, documentary and teachers' narratives research. The research techniques used were: document analysis, semi-structured interviews, through direct recording, and content analysis. The research subjects are six teachers, who experienced the implementation process of the Training and Human Development Cycle, in the Municipal Education Network of Goiânia, as well as the weekly collective planning, in the year 1998, and who followed the entire restructuring process, until 2006 and currently continue to work at the school. When analyzing the teachers' perceptions about collective planning, we concluded that they understand it as a training space and point out, through the experience of the researched school, the possibility of collective planning, within the school space, of a formative nature, thought out and systematized for such an opportunity. The research presents the Reflection Blog as a product, which stands out as another reference and communication space for teachers, powered by it, where videos, texts, discussions and virtual training meetings will be posted. We highlight, as a theoretical reference, the following authors: Arroyo (1999), Gandin (2014), Mundim (2002), Padilha (2006), Pereira (2006), Saviani (2013), Tardif (2014), Vasconcelos (2002), among others.

Keywords: Collective Planning, Teacher Education, Limits and Possibilities, Goiânia Municipal Education Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Perfil de capa do Blog	74
Figura 2: Layout do Blog	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temática do planejamento coletivo e da formação, apontando a natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição.	28
Quadro 2: Temática da Formação Docente apontando a natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição.	33
Quadro 3: Temática do Planejamento Coletivo e Formação, organizada por ano, local, título e autor.	36
Quadro 4: A temática da Formação Docente, organizada por ano, local, título e autor.	37
Quadro 5: Características do Planejamento Educacional.....	42
Quadro 6: Fundamentos do Planejamento Educacional.....	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
GTs	Grupos de Trabalho
HTPP	Horas de Trabalho no desenvolvimento de Projetos e Pesquisa
JEI	Jornada Especial Integrada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NP	Núcleo Pedagógico
NUPECOM	Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada
PGP	Pequenos Grupos de Pesquisa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URE	Unidade Regional de Ensino
URSS	União das Republicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	16
Objetivo Geral.....	21
Objetivos Específicos	21
Metodologia	22
Estado do conhecimento	26
<i>Teses e Dissertações</i>	27
<i>Periódicos Científicos da Scielo</i>	35
CAPÍTULO 1. DO PLANEJAMENTO AO PLANEJAMENTO COLETIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÕES.....	41
1.1 Concepção de trabalho e de trabalho coletivo	49
CAPÍTULO 2. PLANEJAMENTO COLETIVO ENQUANTO ESPAÇO DEFORMAÇÃO.....	53
CAPÍTULO 3. PLANEJAMENTO COLETIVO: CONTEXTO POLÍTICO PARTIDÁRIO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	62
PRODUTO DA PESQUISA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	87
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87
Apêndice B – Identificação dos Professores Entrevistados.....	88
Apêndice C – Roteiro de Entrevista com Professores	89

MEMORIAL

O interesse pelo tema da pesquisa em questão deu-se, como provavelmente, na maioria das pesquisas em educação, a partir das experiências cotidianas da profissão docente. Experiências essas que nos trazem questionamentos, desafios, enfrentamentos e muitas inquietações. Muitas vezes, propomo-nos a respondê-los, instrumentalizados com o que dispomos, por vezes de forma improvisada, não sistematizada e pouco fundamentada teoricamente, e que não devem ser desprezados, quando lançamos um olhar sobre a formação docente.

Foi como sujeito dessa realidade que me vi pensando sobre as relações entre docência e formação. Essa trajetória não está desvinculada do meu processo de formação, que teve início nos anos 90, quando ingressei no curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Goiás. A escolha do curso veio do gosto pelas aulas de história, no ensino médio, do fascínio pela cultura, da necessidade de me aprofundar no conhecimento das relações humanas que se estabeleciam em sociedade. O curso de Ciências Sociais estava estruturado em 4 anos para o bacharelado e mais 1 ano (opcional) para licenciatura. Ao final do bacharelado, decidi por fazer a licenciatura, até mesmo como mais uma possibilidade, em termos de campo de trabalho, foi uma escolha acertada.

Ao final da licenciatura, já estava empregada em uma escola da rede privada, lecionando sociologia e história. Aqui se inicia minha carreira no magistério, em 1996, sem experiência, insegura, mas confiante. Nessa escola fui me fazendo professora. Por meio do meu trabalho, nessa escola, fui indicada para trabalhar em uma outra escola da rede privada, uma escola de grande porte, onde encontrei, alguns de meus ex-professores, que agora seriam colegas de trabalho, lecionando sociologia e filosofia para o ensino médio. No ano de 1999, fui aprovada em dois concursos públicos, um da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e outro da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A convocação da Secretaria Estadual de Educação veio rapidamente e coincidiu com meu primeiro mês de licença maternidade, tive que tomar posse, mesmo com uma bebê de um mês. Logo em seguida, veio a convocação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e, a partir de então, me organizei para trabalhar em três redes de ensino. A decisão de diminuir a carga horária veio ao encontro da decisão de iniciar minha primeira pós-graduação, em Educação Ambiental, pela Universidade Federal de Goiás. Além da importância para formação, a pós-graduação seria um elemento importante no plano de carreira das respectivas secretarias de educação. Esse foi um ano de

muito trabalho e estudo, lecionando em três escolas, fazendo a especialização com três encontros semanais. Ao final desse período, deixei a rede privada, após sete anos de serviços prestados, e segui nas redes estadual e municipal de educação.

No ano de 2002, dei início à minha segunda pós-graduação, em Formação Socioeconômica do Brasil, pela Universidade Salgado de Oliveira. Foi um ano de muito aprendizado, de uma temática que muito me interessava, entendendo seus desdobramentos e a nossa realidade social. Além de muito estudo, caminhando junto, e com muito trabalho, apresentei minha monografia e, em seguida, saí de licença para me dedicar à minha segunda filha. Durante essa trajetória passei por algumas funções, como: professora, coordenadora, diretora; e cada uma delas colocava-me em um ponto de observação, de escuta, de contato com grupos diversos, de redes de ensino diferentes. Mas foi na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, a partir da experiência com o grupo dessa rede, como professora, que me despertei para a importância do encontro coletivo de professores.

Os coordenadores, os professores e a direção, de uma escola, dessa rede, onde, até o ano de 2014, eu estava na função de professora regente, utilizavam os espaços de planejamento e outros momentos coletivos de forma efetiva, para formação, reflexão, debates. Nesses encontros, estudávamos, produzíamos documentos, refletíamos sobre nossa prática, refletíamos sobre nossos pensamentos e articulávamos formas de sistematizar nossas ideias. Havia um encontro para planejamento semanal, que não deixava as ideias se perderem. Com a retirada do planejamento semanal, que passa a ser mensal como resultado de um processo de reorganização do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, percebemos quão ricos e importantes eram aqueles momentos. Desde então, sempre me via pensando nas perdas que tivemos com a retirada do planejamento semanal.

Ao assumir a direção da escola, vi-me em uma posição onde poderia contribuir para a articulação e para a sistematização do espaço do planejamento, como espaço de formação, e mesmo com muitos entraves do cotidiano, questões burocráticas que minam essa prática, resolvi encarar o desafio. No entanto, percebia que isso não poderia ser feito sem estudo, sem uma análise dessa realidade e apontamentos que sustentassem a possibilidade de consolidar esse espaço de formação. Sendo assim, propus-me a entender essa realidade, certa de que a experiência da docência, somada aos estudos empreendidos, poderiam contribuir para a formação nos espaços formais e não formais de educação.

Como aluna especial, na disciplina Educação Brasileira, na Faculdade de Educação da UFG, por meio das discussões e das leituras, pude sistematizar algumas ideias e levantar algumas questões que apontavam para a possibilidade de uma pesquisa. Para tanto, uma

questão central a ser respondida destacou-se: o planejamento coletivo é compreendido como espaço de formação? A proposta da pesquisa nasce dessa questão. Entender como se configurava o planejamento coletivo dentro da proposta do ciclo, analisando sua importância para a formação, considerando as percepções dos professores acerca do planejamento e da formação foi o norte para a elaboração de um projeto de pesquisa. Entendemos que a discussão sobre formação de professores faz-se necessária, também, dentro e a partir escola. É preciso sistematizar espaços de formação na escola que possam apontar caminhos para reflexão dessa realidade, diminuindo a distância entre teoria e prática. Entendemos esse movimento como um chamamento aos professores para que possam ocupar o seu lugar de pesquisador, de intelectual e de formador.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 apresentava um cenário, no que se refere à educação, como um momento muito influenciado pelo movimento democrático que se estruturava no país. Tal movimento impulsionou várias discussões efetivadas em leis, programas, diretrizes, enfim, em uma política educacional. De acordo com Saviani (2008), a política educacional configura-se a partir de decisões do poder público em relação à educação. Segundo o autor, um aspecto importante da política educacional no Brasil é a descontinuidade.

Podemos observar que a descontinuidade se apresenta de forma concreta por meio das reformas, com suas “variações e alterações sucessivas” (SAVIANI, 2008, p.11). Importante ressaltar que essas reformas configuram a história da educação brasileira e se fazem necessárias como resposta às determinações legais e com objetivo de alcançar algum êxito no enfrentamento dos graves problemas educacionais do país. Saviani (2008, p. 07) destaca que

Desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas sucedem-se, passando da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, para o Ato Adicional de 1834, a reforma de Couto Ferraz, de 1854, Leôncio Carvalho em 1879, [...] esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois uma reforma promove a centralização e a seguinte descentralização [...]. A descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram da década de 1920, seguiu-se de um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional, encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo de reformas de Capanema, entre 1941 e 1946, com a LDB de 1961, com a legislação do Regime Militar nos anos de 1968 e 1971.

O contexto citado serve como ilustração de como a descontinuidade se apresentou em determinados períodos na história brasileira, porém, neste estudo, tomamos como exemplo a realidade da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no processo de implantação e implementação do ciclo de desenvolvimento humano, a qual trataremos posteriormente. Dentro da perspectiva de política educacional, que se configura a partir de reformas e que caracterizam a história da educação do Brasil, após o regime militar, de acordo com Saviani (2008), inicia-se com a Constituição de 1988, que embasa as reformas de 1990, e tem como centro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação. Aqui, a descontinuidade apresenta-se como um movimento urgente para estabelecer ações, para lidar com questões ainda não superadas, como o analfabetismo e outras não efetivadas, como a universalização do Ensino Fundamental.

É nesse cenário que, na década de 90, “a administração municipal em Goiânia inicia uma incursão às propostas democráticas de gestão” (SME, 2008), e, após estabelecer políticas

e diretrizes, implantou-se a organização em ciclo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, diz no seu artigo 23:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ao repensar a organização escolar, no que se refere à Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tendo como orientação a LDB que permite outras formas de organização escolar, entre elas o Ciclo, apresentou, no ano de 1997, ao Conselho Estadual de Educação, a Proposta Político Pedagógica para o Século XXI, que propunha a implementação gradativa da organização do ensino fundamental em três ciclos (I, II e III).

A proposta foi aprovada por meio da Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998. A partir daí, o Projeto Pedagógico “Escola para o Século XXI” foi implantado, primeiramente, em quarenta escolas e, aos poucos, até o ano de 2003, todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia estavam organizadas a partir de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Todo esse processo de implantação e de organização das escolas em ciclos esbarrou em impasses e resistências. Isso é compreensível, já que essa forma de organização escolar trouxe uma nova proposta no que se refere à avaliação, aos tempos escolares, à ideia da não reprovação, à centralidade do processo educativo no sujeito, no trabalho, na formação de professores e no planejamento. Em sua dissertação de mestrado, Mundim (2002) analisa a implementação dos Ciclos de formação na rede municipal de Goiânia, afirmando que

A implantação dos ciclos trouxe alterações em relação à prática na estrutura seriada, sobretudo no que diz respeito à eliminação da reprovação, talvez a mais polêmica e que provocou maior resistência em relação à proposta de ciclos de formação. Afinal, não é de um ano para outro que será alterada uma cultura que vem sendo construída a décadas. Além da resistência dos professores à progressão continuada e à forma de implementação dos ciclos de formação, uma outra questão impõe-se como uma das dificuldades na implementação da proposta: o desconhecimento de grande parte dos envolvidos sobre o que estava sendo proposto. (MUNDIM, 2002, p. 102).

Reiteramos que não só o planejamento, mas toda a proposta do ciclo, durante seu processo de implementação e reestruturação, deparou-se com resistências, o que nos instigou à investigação, pois se choca com a visão e as práticas de uma educação tradicional e seriada “com as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício” (ARROYO, 1999, p. 147). Essas dimensões não podem ser ignoradas, pois,

segundo Arroyo (1999), é o que há de mais permanente no ofício de mestre e que é anterior à própria instituição escolar. Esse papel não muda de um momento para o outro a cada conjuntura, a cada nova política educacional, a cada gestão.

As concepções que precedem as novas políticas, as novas propostas educacionais, marcam normalmente confrontos entre o tradicional, que aqui aparece como o regime de seriação, e as novas formas de organização do trabalho pedagógico, de novas diretrizes educacionais, dentro do cotidiano da escola. Afinal, via de regra, o novo encontra resistências na escola, como em todas as esferas sociais e individuais. No entanto, essas concepções podem ser pensadas não só como limites, mas como processo histórico que nos faz compreender, inclusive, a necessidade de novas possibilidades como, por exemplo, o Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. A escola e essa nova forma de organização devem garantir tempos e espaços para que o pensar a escola, as práticas e as contradições possam sistematizar caminhos que levem a uma educação que garanta uma formação integral. Acreditamos que o planejamento coletivo contínuo, no contexto escolar, centrado na formação de professores e no desenvolvimento humano seja uma condição de possibilidade por excelência. A concepção de formação de professores, pensada por Garcia (1999, p. 26), aponta que

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar de educação que os alunos recebem.

A discussão de Garcia (1999) sobre formação de professores nos aponta elementos importantes de observação, quando nos propomos a pensar formação, qual seja, os professores, com suas experiências individuais e coletivas e o lugar de onde falam. Quando pensamos o planejamento coletivo com espaço de formação, esses elementos devem ser considerados.

Dentro dessa proposta, contemplada pelo Ciclo, tomamos como objeto de estudo o planejamento coletivo como espaço de formação, analisando os limites e as possibilidades para sua efetivação. Temos como campo de pesquisa uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Essa escola, como todas da rede, está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Atualmente, a escola possui, aproximadamente, 600 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A instituição foi fundada há mais de 30 anos e sua história mistura-se com a história do bairro.

A escolha desse campo para pesquisa dá-se pelo fato de que nessa instituição vivenciou-se uma forma de planejamento coletivo, que, como princípio, faz parte da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, mas seu formato e organização diferiam da proposta atual, que garante um planejamento mensal. A proposta atual foi apresentada por meio do documento de Reorganização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano de Educação de Goiânia, aprovado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 195, de 19 de dezembro de 2005. De acordo com Mundim (2009, p. 112),

Em linhas gerais, esta gestão (2005-2008), sob o argumento de que a rede não se apresentava devidamente preparada para a ampliação dos ciclos para todas as escolas, buscou um redimensionamento da proposta em pontos estratégicos. [...] a avaliação descritiva passou a incorporar dados quantitativos e após a experiência de aprovação total dos alunos retornou a possibilidade de reprovação; o trabalho coletivo foi alterado pela redução no quantitativo de profissionais do ciclo e pela suspensão do planejamento coletivo semanal.

A suspensão do planejamento coletivo semanal, mobilizou a escola, que se organizou para assegurar mais um dia de planejamento coletivo, além daquele orientado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), de modo a garantir tempo para as demandas da escola e para a formação, entendendo a importância desse planejamento e de sua natureza formativa. Entender o movimento de insurgência dos profissionais da escola pesquisada e sua organização, em tentar manter mais um dia de planejamento, despertou-nos para a importância desse espaço e tempo separados para o planejamento, o que justifica a escolha desse campo de pesquisa.

A importância de analisar as percepções e as concepções dos professores acerca do planejamento coletivo como espaço de formação docente desde sua implantação, em 1998, até o ano de 2006, ano em que o planejamento semanal foi extinto, e atualmente, mediante a experiência da escola, dá-se, especialmente, pelo fato de que podemos compreender como os mesmos vão se apropriando de elementos importantes dessa realidade ao refletir sobre sua prática, ao questionar a ordem estabelecida. A partir daí, esses professores podem sistematizar esse tempo e esse espaço para a prática do professor formador, do professor intelectual de forma efetiva, mobilizando “saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”, segundo Tardif (2014, p. 33).

Conforme afirma Vasconcellos (2002, p. 119),

Os sujeitos vão sendo despertados para uma nova consciência reflexiva. Esta prática vai minando a corrente de alienação e prepara um movimento maior de mudança. A escola deve participar deste processo: uma nova estrutura, para favorecer a reagregação do homem, deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade numa práxis libertadora.

Esse encontro pode ser proporcionado por meio de um planejamento contínuo, coletivo, “dialógico” (PADILHA, 2006). Entendemos que este estudo se faz necessário, neste momento, em que os ataques e os boicotes a uma educação libertadora e autônoma estão legitimados por discursos que ganham força em espaços públicos e privados. O presente trabalho justifica-se, ainda, do ponto de vista da linha de pesquisa, entendendo a pertinência dessa escolha, posto que amplia a compreensão acerca do processo formativo e profissionalidade¹, na medida em que pensa espaços de formação que despertam a escola e as relações que ali se estabelecem, para uma organização formativa, que traz a formação para dentro do espaço da escola. É importante ressaltar que a análise das práticas e vivências escolares, mais especificamente, neste caso, dessa forma de planejamento, pode ser um apontamento para elaboração e reelaboração de programas de políticas educacionais.

Compreendemos o planejamento coletivo como ambiente da discussão, da realimentação do processo da formação docente, do fazer e refazer a prática pedagógica. No entanto, em uma primeira observação, percebemos que esse espaço foi tendo mais ou menos importância, dependendo das gestões que assumiam a Prefeitura de Goiânia e a Secretaria de Municipal Educação. Sendo assim, de acordo com Mundim (2009, p. 114),

De modo sucinto, foi possível perceber que a gestão 2005-2008 alterou muitas das medidas e ações implementadas pela gestão anterior, sobretudo, aquelas que sinalizam avanços nos processos de trabalho e nas dinâmicas de organização e gestão da escola. Considerando o desenvolvimento da organização em ciclos, desde sua implantação na gestão do PSDB, foi possível apreender um movimento que se iniciou com a tentativa de desestabilizar e desregular o modelo de organização seriado que passou pela tentativa de radicalização desse processo na gestão de 2001-2004 com a regulamentação de critérios mais flexíveis, o que resultou numa nova configuração da organização em ciclos, e chegou à gestão 2004-2008 que, contrapondo-se a essa concepção, alterou critérios estabelecidos pelas gestões anteriores aproximando-se, em certa medida, do próprio modelo de organização seriado.

Problematizar essa realidade foi fundamental para que pudéssemos compreender quais relações podiam ser observadas entre esse contexto e a retirada do planejamento semanal, seus desdobramentos e a configuração do planejamento mensal, analisando, também, as narrativas dos professores. Essa observação levou-nos a propor algumas questões, cujo foco central é saber: O planejamento coletivo, dentro da proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano, pode se configurar como espaço de formação, de acordo com as

¹ Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação. (BOING; LÜDKE, 2004, p. 1173)

percepções dos professores? Outras questões surgem desta problematização: Em que se fundamenta o planejamento Coletivo, dentro da proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano? Que aspectos da formação docente podem se estruturar dentro do espaço do planejamento? Em que medida as gestões de 1998 a 2006, da Secretaria Municipal de Educação - SME podem ter influenciado, em termos de limites e possibilidades, na manutenção do planejamento semanal, como ponto importante na proposta do Ciclo? Qual a percepção dos professores acerca dos limites e das possibilidades quando se tinha um planejamento semanal? E qual é essa percepção atualmente com um planejamento mensal?

A retirada do planejamento coletivo semanal limitaria o espaço de estudo, de pensar, de discussão da rotina escolar e até mesmo da proposta do ciclo. Poderemos entender ainda a experiência da escola como uma possibilidade de planejamento, como princípio, da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. Importante, ainda, entender o professor como agente, sujeito importante nesse processo de pensar e de refletir sua ação, refletindo, inclusive sobre o que o distancia da formação, da relação teoria e prática da sistematização das mesmas.

Objetivo Geral

Analisar como o planejamento coletivo pode se configurar como espaço de formação docente, considerando os limites e possibilidades para sua efetivação.

Objetivos Específicos

- Compreender o papel do planejamento coletivo dentro da proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano;
- Analisar as concepções de planejamento a partir das narrativas dos professores;
- Apresentar as percepções dos professores com relação ao formato do planejamento que acontecia no processo de implantação e implementação do ciclo e atualmente;
- Analisar como o planejamento coletivo pode se consolidar como espaço de formação docente;
- Compreender aspectos da formação docente, que podem se estruturar no espaço da escola;

- Compreender a percepção dos professores acerca dos limites e das possibilidades para efetivação do planejamento coletivo como espaço de formação, no período de 1998 a 2006 e atualmente.

Metodologia

Quando lançamos o olhar da investigação sobre o planejamento coletivo, havia uma preocupação de se tornarem claros os caminhos de se aproximar desse objeto, tendo como ponto de partida o tipo de objeto, a compreensão da natureza da pesquisa, no caso, a pesquisa educativa, a qual não pode desconsiderar “o caráter multifacetário e contraditório da realidade escolar”, conforme Gamboa (2006, p.12). Não obstante, entendemos que não podemos sistematizar esse movimento sem antes compreender que o planejamento coletivo faz parte da realidade de um contexto educacional, que foi forjado historicamente, e que os aspectos pedagógicos, sociais e políticos devem ser considerados para entender essa realidade determinada, apontando, ao mesmo tempo, para possíveis intervenções nessa realidade. Sendo assim,

Investigação vem do verbo latino “vestigio” que significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar o método ou o modo, ou o caminho de chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele está dado pelo tipo de objeto e não o inverso, como pode ser entendido, quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos, em certos campos, chegando-se a priorizar de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (desnaturalizado), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias. (GAMBOA, 2006, p. 13, grifos do autor)

Dessa forma, por meio da narrativa dos professores, de estudo bibliográfico e análise documental, buscamos compreender como se configurava o planejamento coletivo no processo de implementação do Ciclo de Desenvolvimento Humano, no período de 1998 a 2006, que inclui seu processo de reorganização e atualmente. Levamos em consideração um contexto, ressaltando elementos importantes desse período, que levaram a um processo de mudança e que podem apontar para novas políticas educacionais. A pesquisa tem como base uma abordagem epistemológica crítica.

Assim, levando em consideração o tempo e os sujeitos envolvidos, merece uma atenção com relação ao olhar desses sujeitos a esses tempos, seu lugar de fala e o contexto onde estão inseridos. Desta forma,

[...] deve ser destacado que o alcance de uma consciência histórica envolve conexões. Em relação à percepção do indivíduo, em particular, é construída com base na consciência que indivíduo tem do lugar que ocupa no contexto do tempo histórico, como também com base no refinamento contínuo de suas próprias habilidades de sincronismo e reconhecimento dos anacronismos. (SWEETING; BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 202).

Para a realização deste estudo, empreendemos, inicialmente, uma pesquisa documental, a partir de fontes primárias, sobre a implementação e a reorganização do Ciclo.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39, grifo das autoras).

Sendo assim, foram analisados documentos e pesquisas acerca do planejamento e dos processos formativos e estudos desenvolvidos sobre o Ciclo, tais como, as Diretrizes Organizacionais e Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, no período de 1998 a 2006, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/01 e o Plano Municipal de Educação (PME) – Lei 8262/04. Ainda dentro desse período, e atualmente, foram analisados os PPPs da instituição na perspectiva de identificar como o planejamento e a formação são abordados. Entendemos que esses documentos foram de extrema importância para fundamentar e nortear a pesquisa, fazendo um contraponto do que é proposto e da realidade vivenciada pelo corpo docente. Em um primeiro momento, foi feito um levantamento desse material para, posteriormente, nos debruçarmos sobre ele, apreendendo aspectos importantes referentes ao Ciclo de Desenvolvimento Humano, planejamento coletivo e formação, que contribuiriam com o nosso trabalho.

Na perspectiva de elucidar conceitos, ampliar a discussão sobre o tema estudado, explicitar a relevância da pesquisa e assim dar materialidade ao objeto, empreendemos uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183),

[a] pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundária, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até os meios de comunicação orais: rádios, gravações em fita magnética e áudio visuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Orientamos, assim, nossa busca para o aporte teórico, tendo como referência dois descritores principais: planejamento coletivo e formação docente. A pesquisa bibliográfica apresenta alguns autores que são importantes para a fundamentação da pesquisa, quais sejam: Arroyo (1999), Gandin (2014), Mundim (2002), Padilha (2006), Pereira (2006), Saviane (2013), Tardif (2014) e Vasconcelos (2002). O trabalho apresenta, ainda, o Estado do Conhecimento como elemento importante da pesquisa, no que se refere ao contato com obras que, de alguma forma, se aproximam deste estudo e ao mesmo tempo evidenciam aspectos singulares do mesmo.

A pesquisa teve como lócus uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia conforme exposto anteriormente. Essa escola, como todas dessa rede, estão organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A escola, em sua organização, conta com Educação Infantil (turmas de 4 e 5 anos de idade), Ciclo I (6 a 8 anos), Ciclo II (9 a 12 anos de idade) e Ciclo III (12 a 14 anos de idade). Atualmente, a escola possui, aproximadamente, seiscentos alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos deste estudo são seis professores que trabalham nessa instituição há mais de vinte anos e que vivenciaram o processo de implementação e de reorganização do Ciclo. A escolha por esses professores entrevistados se justifica porque eles participaram do processo de implantação do ciclo, das mudanças que ocorreram, especialmente com relação ao planejamento coletivo, e ainda continuam trabalhando na escola. Assim, pudemos analisar suas percepções nesses dois momentos. Para identificação desses professores, utilizamos um formulário, que indagava sobre formação acadêmica e informações profissionais, essas, relacionadas ao vínculo com a Rede Municipal de Educação de Goiânia, o qual foi respondido pelos professores da escola pesquisada. Dos seis entrevistados, cinco são professores de área e uma é pedagoga.

Lançamos mão, neste estudo, da pesquisa qualitativa, participante, de caráter exploratório. As técnicas de pesquisa são: entrevistas semiestruturadas por meio de gravação direta. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26, grifo das autoras),

tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas.

Sendo assim, cientes da importância da entrevista para as pesquisas qualitativas, foram feitas entrevistas, na perspectiva de apreendermos as impressões dos sujeitos sobre a realidade

estudada. As entrevistas aconteceram no espaço da escola, agendadas com antecedência. Segundo Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas podem seguir um esquema básico, que não é tão rígido e aceita possíveis intervenções do entrevistador. As entrevistas foram gravadas em áudio, resguardando o anonimato do entrevistado. As narrativas transcritas, foram textualizadas sem perder o teor do que foi dito.

No que se refere ao envolvimento do pesquisador em face da situação estudada, assumimos o papel de “observador participante”, em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao pesquisado desde o início (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29 apud JUNKER, 1971).

Foi feita a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa documental e das entrevistas. Acreditamos que, “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Para tanto, nos valem da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1997, p. 38),

aparece como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativos às condições de produção das mensagens, inferência esta, que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Segundo Bardin (1977, p. 95), “As diferentes fases da análise de conteúdo; [...] organizam-se em torno de três pólos: 1. A pré-análise; 2. A exploração de material; 3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Em nossa pesquisa, entendemos que a pré-análise é a fase de organização em que nos atemos à escolha de documentos que serão analisados, à formulação de hipóteses e de indicadores. A exploração de material é a fase de codificação. Na fase de tratamento de resultado, inferência e interpretação, podem ser feitas análises fatoriais, em que os resultados devem ser significativos e válidos e, por meio de quadros de resultados e/ou modelos, propormos novas análises.

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, em que apresentamos o objeto de estudo, a problematização, a justificativa, os objetivos, a metodologia e o estado do conhecimento e três capítulos. O primeiro capítulo, sob o título de *Do planejamento ao planejamento coletivo no contexto educacional: conceitos e contextualizações*, trata da conceituação e da caracterização dos termos planejar, planejamento e planejamento

coletivo na perspectiva de uma aproximação desses conceitos com o objeto do estudo. Foi abordada, ainda, a ideia de planejamento dialógico e de sua importância para um processo de formação crítico e reflexivo e alguns apontamentos sobre trabalho coletivo e sua relação com o planejamento coletivo. Ampliando nossa discussão, nesse capítulo, nos valem, ainda, das concepções dos professores a partir das narrativas sobre planejamento.

O segundo capítulo, com o título de *Planejamento coletivo enquanto espaço de formação*, aborda os aspectos históricos da formação docente, ressaltando o lugar da formação docente na história da educação, especialmente, nas políticas públicas e no espaço da escola. Aponta, também, as possibilidades do Planejamento Coletivo como espaço de formação e os impactos dessa organização dentro do trabalho pedagógico para a profissionalidade docente.

No terceiro capítulo, que tem como título *Planejamento Coletivo: contexto político partidário e a percepção dos professores*, apontamos os limites impostos à consolidação do planejamento coletivo como espaço de formação, destacando a influência do contexto político partidário. Apresentamos, ademais, as narrativas dos professores, ressaltando suas percepções sobre os limites e as possibilidades em um contexto de planejamento semanal, como ocorreu de 1998 a 2006, e atualmente, com um planejamento mensal, observando o que esse planejamento tem de formativo na concepção dos professores, e se esse planejamento mantém as mesmas características do que inicialmente foi proposto para o Ciclo.

Apresentamos ainda, como produto da pesquisa, o Blog Reflexão, que tem como objetivo dar notoriedade e ampliar a possibilidade de encontros e conexões, onde textos, discussões, encontros, podem contribuir para o processo de formação. Destacamos, a estrutura do blog, o layout e aspectos que caracterizam o mesmo.

Estado do conhecimento

O Estado do conhecimento apresenta-se como possibilidade de ampliar e de fundamentar nossa visão sobre o objeto pesquisado, qual seja, o planejamento coletivo como espaço de formação, bem como legitimar a relevância da pesquisa pretendida. A análise científica, pautada em bases metodológicas específicas, embasadas em teorias, com base em categorias, aponta-nos para uma reflexão sistemática sobre o estudo a ser desenvolvido. Nessa perspectiva, o estado do conhecimento pode ser conceituado como:

[...] identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, tese dissertações e livros sobre uma temática específica.

Uma característica a destacar é a sua contribuição para presença do novo na monografia. (FERNANDES; MOROSINI, 2014, p. 155).

Sendo assim, o acesso a uma gama de trabalhos sobre um tema específico mostra-nos elementos que se aproximam do estudo pretendido e, ao mesmo tempo, revela aspectos da nossa pesquisa que apontam para novas contribuições destacando sua relevância. Duas palavras norteadoras foram usadas como elemento de busca: planejamento coletivo e formação, algumas vezes separadamente e outras de forma relacionada, na expectativa de que os trabalhos tragam elementos que se integrem ou se relacionem com o tipo de planejamento que objetivamos analisar.

O recorte temporal foi pensado, em um primeiro momento, tendo como referência o período de implementação e de efetivação do Ciclo de Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia, qual seja, do ano de 2000 até o ano de 2019, que contempla os movimentos de reorganização do ciclo e as mudanças de governo que impactam nesse processo de reorganização. O primeiro recorte seria em um período de dez anos, no entanto, durante o levantamento de trabalhos que comporiam o Estado do Conhecimento, diante da dificuldade de encontrar trabalhos que abordassem a temática proposta, dispomos a ampliar esse período.

Para tanto, foi feito um levantamento de dissertações e de teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como em periódicos científicos brasileiros na Biblioteca Eletrônica Científica Online, tradução do Inglês, Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Teses e Dissertações

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses utilizou o tema planejamento coletivo e formação como forma de busca. O levantamento privilegiou os trabalhos que mais se aproximaram da discussão sobre planejamento coletivo como espaço de formação. Foram selecionados dez trabalhos, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

O quadro a seguir apresenta os trabalhos organizados por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição.

Quadro 1: Temática do planejamento coletivo e da formação, apontando a natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição.

Nº	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Tese	2001	Intervenção político-pedagógica: a necessidade de currículo e da formação da prática educativa.	Muñoz Palafox, Gabriel Humberto	PUC-SP
02	Dissertação	2006	Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo.	Oliveira, Lilian Haffner da Rocha	USP
03	Tese	2007	Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de Educação Infantil.	Vignado, Jane	UNICAMP
04	Dissertação	2011	Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente	Xavier, Nina Rosa Ventimiglia	UFRGS
05	Dissertação	2011	Sobre a ação do docente: os sentidos dados ao planejamento e formação continuada por professores de uma escola pública municipal de Natal.	Barauna, Jailma Cavalcante	UFRGN
06	Dissertação	2012	Planejamento Educacional e a Construção Teórico - Prática da Autonomia do Educador	Rosseto, Maris Ester Aldecôa	Universidade Metodista de São Paulo
07	Dissertação	2012	A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	Vaccas, Amanda Arajs Marques	USP
08	Dissertação	2016	Sentidos e significados sobre o estudo e planejamento para formação de formação de formadores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico	Cruz, Fernando Mansano	PUC-SP
09	Dissertação	2017	Aspectos da prática docente mobilizados por professores de matemática em processos de formação continuada no planejamento coletivo.	Alves, Luciene Torezani	IFES
10	Dissertação	2018	Planejamento nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Itabuna – BA: o instituído, o realizado e o proposto.	Bonfim, Jamile da Silva	UESC

FONTE: A autora (2020)

A tese de Muñoz (2001) desenvolveu-se a partir de uma experiência de orientação/assessoria pedagógica destinada a professores/as de Educação Física que ministram aula nas escolas públicas do município de Uberlândia, Minas Gerais. Era do

interesse de um grupo de educadores transformar a prática pedagógica da Educação Física nas escolas públicas desse município. Para tanto, algumas questões orientaram a pesquisa: 1. É possível construir e implementar uma proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar, que pretende fundamentar-se em uma perspectiva crítica de educação em uma rede pública de ensino, que conta com aproximadamente cem professores/as de Educação Física em seu quadro funcional?; e 2. Como realizar essa empreitada, reconhecendo que existem profundas diferenças de ordens subjetiva, intersubjetiva e político-econômica influenciando os interesses pessoais, a prática e a formação profissional de cada um/a dos/as personagens envolvidos/as direta ou indiretamente nesse processo?

Com base nesses questionamentos, o trabalho de Muñoz (2001) apresenta o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico como estratégia para construção de uma sistemática de trabalho que garanta uma intervenção político-pedagógica de forma crítica, tendo como base uma interpretação e uma compreensão dialética para a construção e a implementação de uma proposta curricular para o ensino de Educação Física.

A dissertação de Oliveira (2006) busca investigar a natureza da organização do trabalho na escola tendo como eixo o trabalho coletivo, apontando os elementos constitutivos desse tipo de trabalho e seu reflexo na formação dos educandos. A autora ressalta também os entraves e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, a partir de uma análise das políticas públicas municipais, das condições de trabalho coletivo na escola, da existência de uma cultura escolar que vem se estruturando ao longo da história da educação, do sentido do trabalho coletivo para os sujeitos envolvidos, da formação dos mesmos e do trabalho. Aqui a expressão e o formato do planejamento coletivo estão expressos, ou pelo menos se aproximam, do que a autora trata como trabalho coletivo. Esse trabalho coletivo pode estar substanciado na existência de existência da função de coordenação pedagógica, de conselhos de escola, da existência das reuniões pedagógica e da Jornada Especial Integrada, A Jornada Especial Integrada traduz, de certa forma, o sentido do planejamento coletivo, na medida em que esse trata de um tempo/espço para que os professores em conjunto com seus colegas de trabalho possam refletir sobre a realidade de seu trabalho, por meio de leituras, estudo e estratégias de ação.

Vignado (2007) apresenta em sua tese os desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente na Educação Infantil, envolvendo quatro professoras de um CMEI da cidade de Campinas, São Paulo. Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos diários de campo, das entrevistas com as professoras, das conversas com membros da

comunidade escolar, das análises do Projeto Político Pedagógico e dos planejamentos de ensino. A análise dos elementos citados aponta que o trabalho coletivo docente com base na Investigação-ação promove a reflexão da prática docente em uma perspectiva direcionada para mudança do ambiente escolar. A análise desse tipo de trabalho aponta, ainda, para o surgimento de um grupo de professores como espaço de formação, que aqui se apresenta como um lugar de resistência, abrindo a possibilidade de parcerias entre escola-comunidade e escola-universidade.

Xavier (2011) aborda em seu trabalho conceitos e significados atribuídos pelos professores para o planejar e a relação estabelecida entre planejamento e transformação. O estudo tem como referencial teórico Paulo Freire, Jean Piaget e outros autores que discutem a práxis e a formação docente. As análises realizadas apontam o modo como os professores contextualizam o planejar, como isso reflete no significado do planejamento, no fazer profissional, nos ritmos de ensinar e de aprender na educação e como esse refletir pode influenciar no ser e no fazer profissional. Apresenta o planejamento manifesto por meio do conflito e de sua funcionalidade; o planejamento não é relevante, o planejamento é considerado uma questão tecnicista ou normativa na ação do professor, necessário, relevante, dialógico e participativo.

Em sua dissertação, Barauna (2011) aborda os sentidos dados à relação entre planejamento e o processo de formação continuada pelos professores de uma escola pública da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Barauna (2011) parte do pressuposto de que os professores não concebem o planejamento como espaço de formação continuada. O autor utilizou como princípio teórico-metodológico a abordagem multireferencial. A partir de sua análise, há uma percepção de uma incompreensão do planejamento como espaço de formação continuada em detrimento das práticas irrefletidas e, assim, o mesmo apresenta-se como técnico. Nessa pesquisa, os professores sugerem a formação continuada em serviço aliada a uma prática reflexiva e coletiva. A escola como espaço dinâmico e complexo precisa de um planejamento diário, dinâmico e participativo.

O texto de Rosseto (2012) discute os processos de planejamento educacional e de formação continuada do professor do Ensino Médio, envolvendo o trabalho coletivo dos educadores/professores. Levanta como questão geral o porquê é tão difícil que o planejamento, a troca e o estudo em conjunto aconteçam na escola. A pesquisa aponta, ainda, como os professores poderiam utilizar melhor o processo do trabalho coletivo para

um movimento reflexivo do ato de educar, o que nos parece se configurar como planejamento, indicando, como resultado preliminar de suas análises, o trabalho coletivo no espaço organizado e garantido pelos gestores da escola, a valorização da memória e da autoria docente para reflexão de práticas, a visibilidade do trabalho e o resultado pedagógico.

Em sua dissertação, Vaccas (2012) tem como objeto de estudo a ação de planejamento do ensino. A autora aborda o planejamento como uma das ações da atividade docente, que pode ser um instrumento para compreender e explicar o movimento de formação dos professores para a organização do ensino. A pesquisa investiga o processo de significação do planejamento como atividade pedagógica e tenta, assim, identificar o significado de planejamento para estudantes de pedagogia vinculados ao projeto de estágio da FEUSP, intitulado Clube de Matemática. É importante destacar que, no processo de planejamento, o professor pode tomar consciência do próprio processo de formação, o que caracteriza o planejamento como dimensão do trabalho docente e como visão de homem e de formação.

Em seu estudo, Cruz (2016) tem como objetivo compreender criticamente os sentidos e os significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta da formação para professores coordenadores. A pesquisa foi realizada com um grupo de formadores que trabalha no Núcleo Pedagógico (NP) de uma diretoria de ensino ligada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa buscou entender os sentidos dados à atividade de estudar desse grupo. O estudo aponta que, durante as reuniões, o grupo aprende por meio de diálogos, e, assim, as reuniões são vistas como espaço fértil para aprender, bem como apontam as histórias dos sujeitos e onde significados são compartilhados. As reuniões são marcadas por suas histórias, e durante as reuniões querem negociar seus sentidos para que se possa construir algo juntos. Os dados declarados e vividos os colocam no lugar de formando ou de formador.

A dissertação de Alves (2017) traz uma preocupação com a formação continuada de professores. Sendo assim, apresenta como objetivo geral investigar os aspectos da prática docente mobilizados por professores de Matemática em processo de formação continuada no planejamento coletivo. A pesquisa observa as ações que podem proporcionar esse tipo de formação de acordo com os anseios evidenciados no contexto da sala de aula. Assim encontros/ reuniões trazem algumas discussões quanto à possibilidade de constituição de

uma comunidade de prática de professores de matemática, que se dedicam a refletir sobre sua prática. Nesses encontros, foram discutidos o uso de metodologias diferenciadas, o uso de recursos voltados para tecnologias, buscando garantir o estudo de conteúdos didático-pedagógicos, os quais, segundo os professores, foram pouco priorizados durante a licenciatura. Espaço coletivos para compartilhar suas práticas também foram apontados.

Analisando os trabalhos selecionados na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que de alguma forma abordam o tema planejamento coletivo como espaço de formação, observamos que há poucas pesquisas que discutem efetivamente o tema. As pesquisas aqui apresentadas abordam, em sua maioria, a ideia do trabalho coletivo e de sua importância para o desenvolvimento de um pensamento crítico, ressaltando seus efeitos na prática docente. Dois trabalhos versam sobre a questão dos significados do planejamento e dos sentidos dados ao mesmo. Notamos, no entanto, que a análise o coloca de forma isolada, como uma prática pedagógica com um sentido em si mesma e que a partir do trabalho coletivo pode-se interferir na prática docente. É importante destacar que a maioria dos trabalhos se debruçava somente sobre a formação ou sobre o planejamento de caráter coletivo, o que se distancia do objetivo da nossa pesquisa.

Dois trabalhos abordam a formação continuada no planejamento coletivo, remetendo à ideia de que a formação pode acontecer nesse espaço, apresentando o planejamento como um instrumento pedagógico para alcançar um objetivo. Nessa perspectiva, indicamos o trabalho de Alves (2017), que analisa ações que podem proporcionar formação continuada de acordo com os anseios evidenciados em sala. O trabalho de Barauna (2011) por sua vez, apresenta uma compreensão, a partir dos sentidos dados, à relação entre planejamento e formação continuada, que não vê o planejamento como espaço de formação e onde ocorrem práticas irrefletidas. Isso pode ser observado no trabalho desconsiderando sua natureza formativa. Dessa forma, dentro da perspectiva de nossa pesquisa, um dos trabalhos analisados aborda a importância do trabalho coletivo, destacando os limites para sua efetivação. Oliveira (2006), em sua dissertação, discorre acerca do trabalho coletivo na escola, analisando sua configuração, a partir das políticas públicas, das condições, da percepção dos professores com relação ao trabalho coletivo e de sua formação. Sendo assim, consegue observar os entraves e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho coletivo. A autora ainda apresenta a Jornada Especial Integrada (JEI) como espaço de estudo e formação.

A busca pelo tema Formação Docente na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses apresenta três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, conforme o quadro seguinte.

Quadro 2: Temática da Formação Docente apontando a natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição.

Nº	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Tese	2000	Os sentidos da Formação Contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.	Nunes, Cely do Socorro Costa	UNICAMP
02	Tese	2004	A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.	Torriglia, Patrícia Laura	UFSC
03	Dissertação	2004	Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada.	Rosinski, Maria Cristina Ribas.	UFSM
04	Tese	2006	A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade	Aguiar, Maria da Conceição Carvalho de	UFPE
05	Dissertação	2007	Formação docente – Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica.	Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de	PUC-SP
06	Dissertação	2007	Formação docente: a percepção dos professores	Barreto, Luciene Pereira	UNOESTE
07	Dissertação	2010	Formação de professores: movimento de criação?	Ferreira, Edith Maria Batista	UFM
08	Dissertação	2014	Formação contínua em serviço: o olhar do professor.	Assis, Tatiane Pinheiro de	UNESP

FONTE: A autora (2020)

Em seu trabalho, Nunes (2000) apresenta um estudo da produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais e da legislação sobre formação contínua de professores da Educação Básica no Brasil, produzidos na década de 90. O estudo mostra a profissão docente como uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo, destacando ainda a produção teórica que se direciona no caminho de articular formação inicial e continuada.

A pesquisa de Torriglia (2004) tem como objetivo estudar a história da formação docente no Brasil e na Argentina, na expectativa de compreender as reformas no que tange à formação docente, na década de 1990. Tomou por base, ainda, a legislação e as orientações internacionais. A análise fundamentou-se em uma perspectiva histórica, trazendo para o debate a concepção de formação docente, objetivada em conflitos sobre o lócus da formação, os níveis e a organização das instituições formativas, ressaltando, no que tange às reformas, a mediação entre diferentes setores sociopolíticos educacionais na consolidação de diferentes modos de reforma.

Em sua dissertação, Oliveira (2004) preocupou-se em identificar e compreender os motivos que levam alguns docentes a continuarem sua formação. As colaboradoras da pesquisa são quatro professoras pertencentes às redes de Ensino Federal, Estadual e Particular, vinculadas ao Programa de Pós-graduação da UFMS. A pesquisa apresenta as impressões de professores que acreditam que os conhecimentos adquiridos na pós-graduação podem enriquecer a prática docente, se a partir dos mesmos puderem refletir a prática cotidiana.

A pesquisa de Aguiar (2006) apresenta uma análise no âmbito de formação continuada, ressaltando a relação entre participação de professores em processos de formação contínua e como isso reflete sobre a carreira docente. O estudo aponta a importância da formação na construção da identidade docente.

O objetivo da dissertação de Brito (2007) é investigar a formação docente enquanto um *continuum* que contribuirá para a profissionalidade docente. A pesquisa evidencia uma mudança de paradigma no que se refere à formação de professores que vai além da racionalidade técnica e que se pauta em uma investigação sobre sua prática, reflexão sobre suas experiências, uma formação na perspectiva crítico-reflexiva para emancipação.

Em sua dissertação, Barreto (2007) analisa como o professor percebe sua formação inicial. Em sua análise, a autora aponta a precariedade da formação inicial devido à importância da teoria em detrimento da prática. A pesquisa apresenta a necessidade de uma formação inicial que se configure a partir da relação entre teoria e prática, com foco no professor investigador.

O estudo de Ferreira (2010) analisa as táticas usadas pelos professores do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM) como resistência contra o modelo de formação oferecida pela Rede Municipal de Educação de São Luís. A autora defende um modelo de formação pautada na racionalidade crítica, com ênfase no professor/pesquisador. O trabalho ressalta, ainda, que a formação do professor/pesquisador recupera a autonomia intelectual e pedagógica e acaba por desenvolver práticas emancipadoras.

Em seu trabalho, Assis (2014) faz uma análise da percepção dos professores sobre os efeitos do programa Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisa (HTPP), formação contínua em serviço de professores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, São Paulo. Os sujeitos são onze professores de Educação Infantil dessa rede e objetiva responder a uma problemática que se refere aos programas de formação do sistema educacional brasileiro: o fato de que muitas vezes os referidos programas não traduzem mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. O trabalho aponta que a participação do professor na organização e no desenvolvimento do processo

educativo somados a uma formação de cunho crítico/reflexivo pode trazer transformações sociais e institucionais à escola.

Os trabalhos analisados a partir da Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre formação docente é pauta importante das discussões e dos trabalhos acadêmicos. A maioria dos trabalhos destaca a questão da formação continuada. Dois trabalhos apontam para uma preocupação com a formação inicial, principalmente no que se refere à sua qualidade e à relação entre teoria e prática. Três trabalhos trazem a discussão da formação com um perfil crítico/reflexivo, que se aproxima da abordagem de formação que será discutida em nossa pesquisa. Os estudos que trazem a formação do professor/pesquisador associada à formação crítica/reflexiva indicam que esse modelo de formação conduz a uma prática pedagógica emancipadora.

Analisando os trabalhos, percebemos que, em sua maioria, a formação está muito referenciada como algo pensado fora do espaço da escola, muitas vezes ligada e pensada pelas universidades, o que se distancia, um pouco, da perspectiva da discussão que trazemos sobre planejamento coletivo como espaço de formação em que todo o processo de configuração e de elaboração está sobre o olhar do professor. Em um dos trabalhos, o autor traz o debate da formação docente, dos conflitos objetivados em conflitos sobre o lócus da formação docente e como estão configuradas as instituições formativas. Um dos trabalhos apresenta uma discussão sobre a concepção de formação docente e como a mediação de setores sociopolíticos educacionais pode elaborar diferentes modos de reformas. A influência dos setores sociopolíticos na configuração das reformas, apontada nesta pesquisa, nos chama a atenção por ser uma perspectiva de análise do nosso estudo, direcionado não às reformas, mas à proposta pedagógica, a qual o planejamento coletivo se apresenta, que está inserida dentro da proposta do Ciclo de desenvolvimento Humano. A perspectiva crítico-reflexiva aparece como uma preocupação em alguns trabalhos, no que se refere a formação docente e o que se aproxima do nosso trabalho.

Periódicos Científicos da Scielo

A busca na base de dados de Periódicos Científicos da Scielo, assim como foi feito na busca da BDTD, usou como tema para investigação planejamento coletivo e formação, sendo encontrados seis artigos científicos. A busca com o tema formação docente destacou cinco artigos. Os trabalhos foram organizados por ano, local, título e autor.

Quadro 3: Temática do Planejamento Coletivo e Formação, organizada por ano, local, título e autor.

Nº	Ano	Local	Título	Autor
01	2001	São Paulo -SP	As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.	Júlio Groppa Aquino; Mônica Cristina Mussi.
02	2009	Curitiba – PR	Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas.	Aurea Regina Guimarães Thomazi; Tânia Maria Teixeira Asinelli.
03	2011	Belo Horizonte – MG	Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores.	Elifas Levi da Silva; Jesuina Lopes de Almeida Pacca.
04	2015	Belo Horizonte – MG	O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente.	Anne L. Scarinci; Jesuina Lopes Almeida Pacca
05	2018	São Paulo – SP	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.	Luciana Esmeralda Ostetto; Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis.
06	2010	Bauru – SP	Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial.	Sandro Rogério Vargas Ustra; Cláudio Luiz Hernandes.

FONTE: A autora (2020)

O artigo de Aquino e Mussi (2001) propõe uma análise das conclusões de uma investigação junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que participam de formação em serviço, tendo como objetivo expor os efeitos que a prática formativa vem produzindo na profissionalidade.

Thomazi e Asinelli (2009) analisam o planejamento de atividades pedagógicas, buscando entender o individual e o coletivo na elaboração dessas atividades, destacando, ainda, sua relação com a construção e a implantação do currículo.

Silva e Pacca (2011) apontam as implicações do trabalho coletivo para a formação continuada de professores de física. O texto apresenta como objetivo conhecer os fatores que influenciaram na concepção do professor sobre ensinar e a prática em sala de aula.

Scarinci e Pacca (2015) destacam em seu trabalho a preocupação em como concretizar ações de formação docente que superem a dicotomia entre teoria-prática. Para tanto, os autores fazem uma análise de como o formador conduziu o aprendizado sobre o planejamento e o modo como foram concretizados os objetivos.

No artigo escrito por Reis e Ostetto (2018), o objetivo é discutir as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica na Educação Infantil. Para tanto, buscam analisar a relação entre teoria e prática na formação docente, percebendo a formação continuada como lugar de pensar, de refletir e de compartilhar saberes e experiências.

O texto de Ustra e Hernandes (2010) apresenta uma reflexão sobre o enfrentamento de problemas, durante estágio, por futuros professores de Física. Observaram a preferência dos estagiários pela atuação em grupo para enfrentar problemas relacionados ao planejamento didático e de ordem conceitual.

A pesquisa na base de dados Scielo, a partir do tema planejamento coletivo e formação, apresenta artigos que, em sua maioria, se detêm na questão da formação. Não se fala em planejamento coletivo. Um dos textos aborda a questão das ações coletivas e individuais na elaboração de atividades. Aqui, o planejamento coletivo envolve atividades feitas e planejadas pelos professores, diferentemente do formato de planejamento coletivo, indicado em nosso trabalho, que tem por base a proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano e que se configura como tempo/espaço de formação. Dois trabalhos apontam o papel da formação na superação da dicotomia teoria e prática, uma discussão que consideramos importante para o nosso estudo, mas que será feita dentro de um contexto que contemple o espaço do planejamento e sua natureza formativa. A ideia do trabalho e das reflexões em grupo, ou do trabalho coletivo, aparece em alguns textos, como possibilidade de estratégia pedagógica e não vinculadas com ações formativas, de modo elaborado e conceitual, apresenta-se de forma dissociada do planejamento como espaço de formação.

Quadro 4: A temática da Formação Docente, organizada por ano, local, título e autor.

Nº	Ano	Local	Título	Autor
01	2012	São Paulo-SP	O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações.	Sarti, Flávia Medeiros
02	2015	Rio de Janeiro-RJ	Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho	Azevedo, Leny Cristina Soares; Magalhães, Lígia Karam Correa
03	2017	Belo Horizonte Minas Gerais	Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisa como associações livres	Carvalho, Washington Luiz Pacheco; Lopes, Nataly Carvalho
04	2019	Brasília-DF	Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho.	Fernandes, Anoel.
05	2019	Porto Alegre-RS	Os professores e a sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola.	Nóvoa, Antônio.

FONTE: A autora (2020)

Sarti (2012) analisa a formação de professores da Educação Básica como um jogo que se configura a partir das relações que se estabelecem entre seus jogadores. Para a autora, as relações estruturam-se em um triângulo de formação docente que está representado pela universidade, pelo poder público e pelos professores e as instâncias que os representam. O

artigo focaliza a análise nas configurações desse jogo e aponta para o lugar que os professores ocupam nesse jogo, das relações estabelecidas com os demais jogadores e a capacidade que os mesmos têm de subverter e de alterar o jogo em andamento.

O texto de Magalhães e Azevedo (2015) trata a formação de professores a partir da análise das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, observando a influência da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O texto traz a discussão sobre a importância da formação continuada para a carreira, mas que a formação inicial de qualidade não deve ser desconsiderada.

O artigo de Carvalho e Lopes (2017) orientou sua análise em um modo de formação organizado em Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP), em escolas de Educação Básica. O trabalho objetiva entender como esses pequenos grupos podem se configurar como espaços formativos e o que levam esses grupos de professores a quererem continuar vinculados à Universidade. Os autores apontam ainda o aspecto da articulação entre universidade e escola.

O texto de Fernandes (2019) parte do pressuposto da importância da formação continuada. O autor debruçou-se sobre a literatura que pondera sobre formação docente no e para o trabalho, propondo uma formação com base na teoria crítica da sociedade. O autor apresenta elementos importantes no que se refere à formação inicial e continuada, quais sejam, que ambas devem estar a serviço das políticas educacionais, atendendo as demandas de trabalho, discute o conceito de pseudoformação apresentado por Adorno, a relação de trabalho e formação, que, de acordo com o autor, reflete, no fundo, a tensão entre totalidade e o particular. Aqui, a prática dos professores se apresenta como resultado do que vivem no trabalho, que misturam experiências de formação cultural e profissional. O autor não desconsidera os conhecimentos advindos das experiências e da prática pedagógica, mas aponta a necessidade de analisar as condições em que esses conhecimentos são produzidos.

Em seu texto, Nóvoa (2019) faz, preliminarmente, uma análise da metamorfose da escola nos dias atuais. No segundo momento, o autor aponta para a formação docente, indicando a carência de uma nova institucionalidade que se estrutura na relação da universidade, profissão docente e escolas da rede. Nóvoa (2019) ressalta que não é possível aprender a profissão docente sem a presença e a colaboração de outros professores. Para isso, é vital a criação de um novo ambiente para formação profissional docente, pontuando que o lugar da formação é o lugar da profissão, reforçando a importância de uma interação entre os três espaços: profissionais, universitários e escolares. Finalizando, destaca a iniciativa da Universidade do Rio de Janeiro com a criação de um Complexo de Formação de Professores.

A busca, a partir do tema Formação Docente na base de dados da Scielo apontou, em sua maioria, a articulação entre universidade e escola na configuração dos programas de formação. Destacamos que essa articulação é importante, se estruturada a partir das demandas da escola e de interesses do coletivo de professores, podendo, inclusive, ser pensada e sistematizada pelos mesmos, aspecto pouco contemplado nos textos. Uma das pesquisas aborda o lugar do professor nas relações que se estabelecem entre universidade, poder público e professores no que se refere à formação, destacando de que maneira o professor pode interferir em sua configuração. Apesar de ser uma análise interessante, pois trata a formação a partir dos agentes envolvidos com a educação, ainda preconiza a formação pensada fora, ou melhor, de fora para dentro do ambiente escolar, o que se distancia do nosso objeto de estudo. A discussão da formação continuada “no” e “para” o trabalho também aborda a importância da formação continuada, mas parece-nos muito focada nos reflexos da prática e na questão da profissionalidade.

Em uma análise conclusiva do Estado do Conhecimento, ponderamos sobre algumas percepções. Uma questão primeira deve ser levantada, qual seja, a importância dessa fase de pesquisa. A busca e a análise dos trabalhos realizados no estado do conhecimento colaboram para a sistematização e a sustentação teórico-metodológica do estudo pretendido. Durante a pesquisa à Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e à base de dados da Scientific Electronic Library Online (Scielo), percebemos como o objeto de nosso estudo vai se mostrando relevante, ora pela aproximação de estudos já estruturados, ora pela ausência de elementos problematizados em nossa pesquisa. Esse movimento vai, de certo modo, validando e justificando a importância do estudo proposto.

A partir dos estudos levantados, pudemos evidenciar que alguns elementos aparecem com maior frequência, a saber: formação contínua, formação crítico/reflexiva, trabalho coletivo, professor/pesquisador, ações coletivas, relação teoria e prática. Entendemos que para a reflexão da prática pedagógica e de uma formação que tenha um perfil voltado para emancipação e para a transformação da realidade posta, a compreensão desses elementos é de extrema importância.

No caso específico de nossa pesquisa, Planejamento coletivo como espaço de formação: limites e possibilidades, nenhum desses elementos pode ser desconsiderado. As impressões que tivemos após as análises são de que esses elementos são abordados, na maioria das vezes, de forma isolada ou, algumas vezes, dois elementos de forma combinada, por exemplo: Formação continuada e a relação teoria e prática, trabalho coletivo e os efeitos na prática pedagógica. Na sua maioria, apontam para a prática e como essa formação ou as estratégias pedagógicas reverberam em sala de aula.

O nosso estudo parte de uma perspectiva mais ampla, na medida em que pensa o planejamento coletivo como espaço de formação de natureza formativa, implicando que em seu formato caibam as características das práticas coletivas, de um planejamento “dialógico” (PADILHA, 2006), do espaço de reflexão, da troca de experiências, da construção de saberes (TARDIF, 2014), do professor formador (NÓVOA, 1992), do estudo e da construção da profissionalidade. No processo de análise e de sistematização desse espaço, não se pode perder de vista a realidade, o contexto no qual esse espaço está inserido, destacando os aspectos culturais, sociais, políticos, os agentes envolvidos e as relações contraditórias que, de alguma forma, são determinantes para a sua configuração, além da investigação dos limites para sua efetivação e a apresentação de possibilidades para um planejamento como espaço de formação. A partir daí, podemos ter uma visão mais aprofundada dessa realidade, entender como essas relações foram forjadas e apontar ações para transformação.

Acreditamos que a relevância e a pertinência de nossa pesquisa estejam na análise do objeto, a partir das várias determinações que o configuram, tendo como base a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviane (2013, p. 76) “Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, compreendendo suas contradições, analisando essa realidade e podendo sistematizar um caminho para a emancipação.

CAPÍTULO 1

DO PLANEJAMENTO AO PLANEJAMENTO COLETIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÕES

A escola pensada segundo a proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia deve viabilizar “o desenvolvimento da capacidade de refletir e fruir sobre as diferentes relações estabelecidas coletivamente” (GOIÂNIA, 2016, p. 18).

Essa relação deve estar pautada em alguns princípios nos quais a Rede Municipal de Educação (RME) deve se orientar, sejam eles: gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos de vida, aos diferentes tipos de aprendizagem e de desenvolvimento humano e, ainda, a flexibilização dos tempos e dos espaços. Entendemos que esse tipo de organização escolar produz uma escola dinâmica, que precisa estabelecer diálogos internos, momentos construídos coletivamente. No entanto, isso não acontece sem um planejamento contínuo. Nesse sentido, Manacorda (2010, p. 29) reforça a importância de se “assumir uma postura educativa que reconheça como indispensável uma ação orientada para o livre desenvolvimento individual e social, a união e conexão dos indivíduos”. Isso requer um debate coletivo, sistematizado, formativo, crítico, reflexivo, permitindo que os agentes envolvidos nesse processo possam, dessa forma, intervir na realidade.

Situar o planejamento historicamente se apresenta como um caminho para entender sua configuração no campo educacional. De acordo Júnior (2007), tendo como base os estudos da UNESCO, o conceito de planejamento educacional é historicamente recente. O estudo aponta que o planejamento educacional foi sistematizado no ano de 1923 na Rússia. Aqui, o planejamento está vinculado ao primeiro plano quinquenal da URSS e foi de extrema importância para o desenvolvimento educacional do país. A partir de então,

Com base no sucesso russo, as demais nações perceberam o valor de se preocuparem mais detidamente com as questões envolvendo a educação. Em pouco tempo, os países mais desenvolvidos lançaram mão de vários planos educacionais, entre eles a França (1929), os Estados Unidos (1933), a Suíça (1941) e, até mesmo Porto Rico (1942). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a necessidade de investimentos na área educacional tornou-se decisivo para o desenvolvimento de muitas nações. Conseqüentemente, o planejamento educacional, foi adotado como regra e como norma e, de certa forma, passou a fazer parte integrante dos vários planos nacionais. Têm início os ciclos das grandes conferências regionais e internacionais, promovidas pela UNESCO. (JÚNIOR, 2007, p. 41).

No que se refere ao Brasil, um marco significativo acerca de apontamentos sobre planos e planejamento na esfera educacional se apresenta na Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “pela primeira vez, referência à formulação de um plano nacional de educação, mas em 1962, elaborou-se um plano que era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas a serem alcançadas, num prazo de 8 anos.” (PADILHA, 1998, p.100 apud JÚNIOR, 2007, p. 43)

Levando em consideração a dificuldade em chegar a uma “visão de planejamento”, com categorias fechadas, Padilha (2006) apresenta dois quadros sínteses, que apontam as distinções no que refere a concepções de planejamento educacional e que combinam características e fundamentos.

Quadro 5: Características do Planejamento Educacional

CATEGORIAS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
NÍVEIS	1. Global ou de conjunto _____ 2. Por setores _____ 3. Regional _____ 4. Local	Para todo sistema _____ Graus do sistema escolar _____ Por divisões geográficas _____ Por escola
ENQUANTO PROCESSO	1. Técnico _____ 2. Político _____ 3. Administrativo _____ 4. Sistêmico ou Estratégico _____ 5. Tático _____	Por utilizar metodologia de análise, previsão, programação e avaliação _____ Por permitir a tomada de decisão _____ Por coordenar as atividades administrativas Visão total do sistema educacional; sentido amplo: (recursos x oportunidades) _____ Abrange todos os projetos e ações detalhadas e subordina-se ao Planejamento Estratégico _____
QUANTO AOS PRAZOS	1. Curto prazo _____ 2. Médio prazo _____ 3. Longo prazo _____	1 a 2 anos _____ 2 a 5 anos _____ 5 a 15 anos _____

Cont.

CATEGORIAS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
ENQUANTO MÉTODO	1.Demanda	Com base nas demandas individuais de educação
	2. Mão-de-obra	Com base nas necessidades do mercado, voltado para o desenvolvimento do país.
	3.Custo e Benefício	Com base nos recursos disponíveis visando maiores benefícios

FONTE: Padilha (2006)

Quadro 6: Fundamentos do Planejamento Educacional

CONCEPÇÕES	CARACTERÍSTICAS
Clássica	Divisão pormenorizada, hierarquizado verticalmente, com ênfase na organização e pragmático
Transitiva	Planejamento seguindo procedimentos de trabalho, com ênfase na Liderança
Mayoista	Visão horizontal, com ênfase nas relações humanas, na dinâmica interpessoal e grupal, na delegação de autoridade e na autonomia
Neoclássica / Por Objetivos	Pragmática, racionalidade no processo decisório, participativo, com ênfase nos resultados e estratégia de corporação
TRADIÇÃO FUNCIONALISTA	CARACTERÍSTICAS (do consenso/positivista/evolucionista)
Burocrático	Cumprimento de leis e normas. Visa à eficácia institucional do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva
Idiossincrático	Enfatiza a eficiência individual de todos os que participam do sistema, portanto, a dimensão subjetiva
Integradora	Clima organizacional pragmático. Visa ao equilíbrio entre eficácia institucional e eficiência individual, com ênfase na dimensão grupal ou holística
TRADIÇÃO INTERACIONISTA	CARACTERÍSTICAS (conflito/teorias críticas e libertárias)
Estruturalista	Ênfase nas condições estruturais de natureza econômica do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva. Orientação determinista
Interpretativa	Ênfase na subjetividade e na dimensão individual. O sistema é uma criação do ser humano. A gestão é mediadora reflexiva entre indivíduo e o seu meio
Dialógica	Ênfase na dimensão grupal ou holística e nos princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional
ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS
Jurídico	Práticas normativas e legalistas/sistemas fechados
Tecnocrático	Predomínio dos quadros técnicos/especialistas
Comportamental	Resgate da dimensão humana; ênfase psicológica
Desenvolvimentista	Ênfase para atingir objetivos econômicos e sociais
Sociológico	Ênfase nos valores culturais e políticos

FONTE: Padilha (2006)

Atenta a singularidades do planejamento coletivo, no contexto escolar, entendemos que se faz necessário apontar elementos importantes do quadro síntese de Padilha (2006), que, de alguma maneira, apresentam características do planejamento coletivo; características essas forjadas dentro de um contexto, com base em algumas concepções, métodos e enfoques citados no quadro em questão.

Enquanto processo, o planejamento coletivo se mostrou, ao longo do tempo, ora mais técnico, ora mais político e em muitos momentos atendendo dispositivos administrativos. O planejamento coletivo, como espaço de formação, objeto de estudo desta pesquisa, se preocupa com as demandas individuais, porém, nesse espaço, as demandas coletivas são tão importantes quanto. Com relação aos Fundamentos de Planejamento Educacional, o planejamento coletivo dialoga com a visão Mayoista, pois privilegia as relações humanas, a horizontalidade e a autonomia. A teoria Mayoista se fundamenta nas experiências de George Elton Mayo, que se opunha à teoria clássica da administração. Segundo Padilha (2006), a teoria Mayoista defende a humanização e a democratização da administração. Quanto à tradição funcionalista, o planejamento coletivo se mostra integrador, enquanto na tradição interacionista é dialógico.

Sendo assim, estabelecendo uma associação entre as concepções, tradição funcionalista e interacionista e os enfoques, poderíamos sistematizar o planejamento coletivo como espaço de formação dentro do contexto escolar, como: Mayoista, integrador, dialógico e sociológico. Ressaltamos que essa configuração é a que mais se aproxima da nossa visão de planejamento coletivo. Convém observar que essa configuração e possíveis arranjos dependem dos sistemas educacionais aos quais estão vinculadas, da gestão, do projeto político pedagógico da escola e dos atores envolvidos.

Cabe, agora, apontarmos algumas definições sobre planejar, planejamento e planejamento coletivo. Concordamos com Gandin (2014, p. 19-20) ao afirmar que

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; planejar é implantar um processo de intervenção na realidade; planejar é dar clareza e precisão à própria ação; planejar é agir racionalmente.

A atividade de planejar, de acordo com Padilha (2006, p. 45),

[é] atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Estamos falando de relações entre pessoas, que envolvem vidas inseridas em um contexto histórico-cultural que deve ser considerado. Sendo assim, o planejar deve evidenciar

as ações do grupo e os fundamentos dessa ação. Silva (2018), em sua discussão sobre o ato de planejar o trabalho pedagógico, coloca o planejar como lançar à frente, tem a ver com projetar. Certamente esse processo deve ser intencional e organizado com base em um aporte teórico e metodológico, bem como não desvinculado do olhar atento do professor à realidade dinâmica da escola e das relações que ali se estabelecem. Dessa forma,

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas e ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social e cultural que envolve a escola, os professores os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 2013 p. 246).

Precisamos superar a visão simplificada de planejamento, a qual se resume em planejar e executar. Planejamento pressupõe algo um pouco mais complexo, pois, além de elaborar e executar, deve-se avaliar todo o processo. A maneira como esse processo (elaborar, executar e avaliar) é conduzido e organizado, se está orientado para uma construção crítica e reflexiva, com espaços que garantam a discussão e o debate apontando para transformação, é que configura o planejamento. Cabe aqui destacar algumas das percepções dos professores sobre planejar e planejamento:

[...] Planejamento é o resultado. O planejar é a ação, a ação de organizar, é a ação de estabelecer uma lógica, é a ação de estabelecer um sentido, né? E o planejamento é o resultado, é aquilo que você consegue produzir, eh, a partir de objetivos, lógicas e vontades, como diz o Luckesi, ele coloca muito isso. Ele fala que tem uma coisa que antecede o planejamento, que é a vontade. Qual é a vontade que move... eu acho que é por aí. (Professor 3)

[...] imagino que o planejamento é o todo; o planejar é o que eu quero fazer, é a minha meta. Agora, nem toda a minha meta é contemplada na íntegra, então, o plano da mente, o planejamento da equipe, é o que é o grande propósito, né? Então, a clientela que a gente tá tentando direcionar o planejamento. (Professor 4)

A fala dos professores corrobora as afirmações de Gandin (2014) e aponta sobre o planejamento, o qual, segundo o autor, é o processo que dá sustentação ao planejar. O planejamento diz sobre como o elaborar, como o planejar, como o executar e o avaliar poderão se sustentar. Assim, temos planejamentos e planejamentos. Podemos tomar como exemplo o planejamento de ensino, planejamento burocrático, planejamento com um perfil mais crítico e de fato coletivo. Essas formas de planejamento diferem-se e essas diferenças interferem na forma e nos resultados do planejar. No que se refere ao planejamento,

Muito mais importante do que ler definições, será que o grupo tente o seguinte: a) descobrir os pontos essenciais comuns a todas; b) compará-las com outras que o grupo conhece ou vive; c) questionar todas as definições em virtude da prática do grupo e da teoria que tenta explicar essa prática. (GANDIN, 2014, p. 04-05).

O público para quem esse planejamento é pensado também diz muito do formato desse processo. Entendemos que o planejamento deve apresentar um formato que permita um planejar que se sustente dentro de uma proposta dialética, em que as contradições apresentadas pelo movimento do processo histórico e pela própria dinâmica das relações sociais devem ser consideradas, refletidas, sintetizadas, apontando novas formas de organização do fazer pedagógico, não como ideias finitas e absolutas, mas como possibilidades que podem ser, inclusive, refutadas. É mediante o planejamento que esse exercício pode também ser feito. Sendo assim,

É mais produtivo iniciar a elaboração do planejamento a partir daquilo que emergiu como perspectiva de ação (que é síntese que no momento está sendo, expressão, mais ou menos consciente de sua avaliação da realidade e de seus objetivos), do que ficar preso à avaliação, mas apenas recolocá-la no momento historicamente mais adequado, no qual terá mais significado e profundidade. (VASCONCELOS, 2002, p. 19).

Apesar de não tratar, especificamente, do planejamento coletivo, Libâneo (2013) apresenta uma caracterização de planejamento que aponta elementos importantes, quando se pensa em planejamento no contexto escolar, ou seja,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais, tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, tem significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Se partimos da ideia que o planejamento “é uma atividade de reflexão acerca das nossas ações e opções”, como aponta Libâneo (1994, p. 246), não podemos desvinculá-la de um formato de planejamento que articule tempo, espaço, motivações, um encontro coletivo, que pressupõe, a participação de todos, de forma ascendente. Aqui, a articulação desses elementos pode se organizar, como um movimento necessário e complexo, de percepção e compreensão desse cenário, atravessado por questões políticas, sociais, culturais e econômicas e de suas implicações na realidade da escola e no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, de forma

intencional e organizada, o planejamento pode assegurar uma dinâmica que valorize o que esse coletivo traz de sua formação, as experiências desses professores fundamentadas à luz das teorias. Dessa forma, o planejamento apresenta o seu caráter formativo, ou seja, em sua configuração, o planejamento coletivo pode ser entendido como um espaço de formação, de natureza formativa.

Esse processo demanda tempo de observação, tempo de escuta e de fala, tempo de sistematização de pensamentos e de estudo, o qual ficaria comprometido com apenas um encontro mensal de planejamento, em que tantas demandas, inclusive burocráticas, consomem esse tempo. Trazemos, ainda, uma maneira de entender o planejamento, trabalhado por Padilha (2006, p. 25-26, grifo do autor):

O planejamento dialógico é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo desde a formulação das questões relacionadas, por exemplo, as questões orçamentárias, pedagógicas ou administrativas das escolas e das políticas públicas educacionais, vai acontecendo um processo de participação, de envolvimento, de troca de ideias [...]. O planejamento dialógico resgata justamente a dimensão histórica da experiência das pessoas e do planejamento já instituído nas escolas ou nos sistemas educacionais, para ampliar a possibilidade de reconstrução do que já existe. [...] é resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas, no processo educativo [...] é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo desde a formulação das questões relacionadas, por exemplo a questões orçamentárias, pedagógicas ou administrativas das e das políticas públicas educacionais.

De acordo com Padilha (2006), o planejamento dialógico, além de alternativa, é uma forma de resistência ao modelo de planejamento autoritário, descendente e burocrático. É nessa perspectiva que investigamos a experiência de planejamento coletivo, da escola pesquisada, como uma forma de resistência ao planejamento burocrático, evidenciando uma proposta de planejamento quinzenal, coletivo, pautada também na formação docente. O planejamento tem um caráter coletivo, pois pode envolver a comunidade escolar em seu processo, sendo necessário que se faça uma gestão democrática. O planejamento também é coletivo em outra perspectiva, a docente. Para tanto, devemos considerar que “o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e que o que faz não é para si” (VASCONCELLOS, 2002, p. 120). Sobre o caráter coletivo do planejamento um professor acrescenta:

[...] Planejamento é um momento que a gente tem com o coletivo da escola, os professores, coordenadores, talvez até a presença, mesmo, de administrativos, pra gente avaliar como é que tá sendo feito o nosso trabalho, traçar metas dentro daquilo que a gente acredita ser o melhor pra formação do aluno, em termos de conhecimento, em termos de disciplina, de projetos, de atividades extras que a gente pode desenvolver na escola, visando uma formação mais completa dos, alunos. (Professor 2)

Podemos evidenciar a importância dada ao planejamento coletivo, dentro da proposta do ciclo, pelo coletivo da escola, por meio da fala de dois professores:

[...] dentro do ciclo, se agente não tiver um planejamento, e hoje ele sendo mensal, eh, diminui muito a possibilidade de a gente fazer um trabalho mais a contento. Ele era mais a contento quando era semanal, mas sem planejamento, constante, a gente não consegue trabalhar dentro do ciclo. O planejamento é fundamental, até porque o ciclo tem essa coisa assim de você trabalhar com as etapas da vida do aluno, né? Então se você não tiver um planejamento pra você ver as dificuldades que o aluno tem, quando ele é matriculado, por exemplo, considerando série/idade, ou idade/agrupamento, que o aluno vem com defasagem de conteúdo, o aluno chega mais velho na escola e não cumpriu determinadas etapas, que ele teve em termos de aprendizagem, se você não tiver um planejamento, um momento de sentar com os professores e pensar a melhor forma de você trabalhar e ver quais as possibilidades que você pode fazer e quais as intervenções que você pode fazer com o aluno, dentro dessa concepção de ciclo, sem o planejamento, é impossível. (Professor 2)

[...] Essa pergunta precisa de uma historicização, né? Uma coisa é o planejamento coletivo dentro da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, que se tem, na teoria, que se tem como pressuposto, que eu acho muito bom, muito bom, porque ele, propõe uma coisa essencial da educação básica, que é a coisa da formação.[...] Então a proposta do Ciclo de Formação e desenvolvimento Humano tem uma perspectiva de avaliação, que envolve processo, percurso, a avaliação do percurso. Então isso é muito bom. Agora, o planejamento tem sofrido ataques, muitos ataques da pedagogia tradicional e assim o trabalho coletivo tem sido desmerecido, ele tem sido precarizado, e isso é fundamental pra destruir. Isso é pra destruir a proposta de fato, porque essa coisa de, Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano ou ela existe na prática, com tudo que isso implica, por exemplo: na origem do desenvolvimento da proposta, a organização, é um professor e meio e nós tínhamos o planejamento semanal, nós tínhamos encontros semanais Isso foi sendo vilipendiado, isso foi sendo desqualificado, até que hoje, nós temos aí planejamento mensal, eh, uma dificuldade muito grande de star junto e fazer aquilo que a gente chama de feedback. Então o trabalho coletivo tem sido muito dificultado. (Professor 3)

Em uma observação prévia da escola em questão, nota-se que a mesma se organizou para garantir o planejamento contínuo. A escola, em um esforço coletivo, organizava-se para garantir duas horas de planejamento quinzenal, quando ocorreu a retirada do planejamento que acontecia semanalmente, com a presença do aluno na escola, garantindo o cumprimento do efetivo trabalho escolar. Sobre a questão, uma professora acrescenta:

[...] toda sexta-feira a gente tinha um tempo para, assim, conversar, ver o que que estava dando errado, e solucionar os problemas, né? Era muito bom. Aí depois foi diminuindo, foi diminuindo, aí, até que diminuiu muito mesmo, agora só ficou uma vez por mês. Eu vejo, assim, que tá deixando bem a desejar. Ah, embora no nosso caso, da escola, a gente tenta, os heróis da resistência, né? A gente tenta, eh, fazer de tudo pra poder, eh, dentro, dessa uma vez por mês, a gente fazer algo, ãh, simples, mas também de qualidade, sabe? E... eu creio que hoje o planejamento, no ciclo de desenvolvimento humano, tá deixando a desejar, porque, para o planejamento coletivo precisa de tempo e tempo a gente não está tendo mais, pra sentar, pra trabalhar um com outro, pra ver o que outro pensa, as experiências de cada um, tudo, eu acho que é muito importante pro crescimento, né? Pro nosso crescimento e também pro crescimento pedagógico em si. (Entrevista 5)

A Proposta Político-Pedagógica Para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, prevê a necessidade de momentos para a realização do planejamento coletivo no início de cada semestre e a cada mês, garantindo efetivação da proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Em nossa análise, o tempo proposto para esse tipo de planejamento é limitado e insuficiente, pois é preciso atentar-se para além das questões cotidianas, burocráticas e que extrapolam os muros da escola, haja vista o tempo gasto com estudo, reflexão (coletiva) e formação docente. A questão do tempo é um complicador na organização do trabalho pedagógico, quando se pensa na formação:

[a] prática da obediência às imposições do mercado é uma constante e esta constatação pode ser comprovada na burocracia que define o tempo escolar, envolvendo planejamento, avaliações, entrega de notas, no enxugamento de realização de cursos, favorecendo a existência de professores horistas dentro, na valorização da competição, por conseguinte do individualismo. (SILVA; DE SORDI, 2006, p. 17)

Tomar consciência dessa realidade é um caminho para discussão significativa de formação de professores, que pode anunciar projetos, proposta de encontros coletivos, como o planejamento coletivo, que quando efetivados, acabam por denunciar essa realidade e apresentar possibilidades de transformação.

1.1 Concepção de trabalho e de trabalho coletivo

Quando objetivamos ampliar a concepção de planejamento e, especificamente, de planejamento coletivo, cremos ser importante ponderar sobre algumas questões que certamente são anteriores à ideia de planejamento coletivo, mas que, de alguma forma, são determinantes na maneira como as relações estabelecem-se na organização do trabalho pedagógico, nas relações sociais, nas relações de trabalho, quais sejam: a concepção de trabalho e de trabalho coletivo.

Saviani (2007), em sua discussão sobre os fundamentos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação, apresenta uma análise que entende que o ser do homem, portanto, o ser do trabalho é também o ser histórico, sendo assim, não há necessidade de analisar os aspectos ontológicos, em um primeiro momento, e depois os aspectos históricos. Nessa perspectiva, que considera o vínculo ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação, o autor objetiva compreender como se deu historicamente a separação entre trabalho e educação. Para tanto, o autor aponta algumas considerações sobre a relação do homem e da natureza. Nessa relação, o homem difere-se dos outros animais, que acabam por se adaptar à natureza, por transformar a mesma às suas necessidades, produzindo sua vida material.

De acordo com Saviani (2007), a ação de transformação da natureza adequando-a às suas necessidades, produzindo a vida material do homem e produzindo sua existência é o que se compreende por trabalho. Aqui, o autor aponta a concepção de trabalho que muito nos interessa como fio condutor para nossa análise sobre planejamento coletivo, no contexto educacional. Com base nessa reflexão, podemos compreender que a existência humana é produzida pelo homem, ou seja, “o homem, não nasce homem, ele se forma homem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Aqui nos deparamos com o processo educativo que se configura na medida em que o homem produz sua existência e assim vai aprendendo a ser homem. “O homem aprendia a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Apesar de não nos atermos, historicamente, em entender como se deu a separação entre trabalho e educação, mas sim refletirmos acerca da concepção de trabalho, vamos apresentar uma breve contextualização desse processo. A Antiguidade Ocidental, grega e romana, apresenta-se um modelo de organização social em que de um lado tinha-se a aristocracia, proprietária de terras e de outros povos escravizados. Como o trabalho manual ficava a cargo dos povos escravizados, o tempo livre que se disponibilizava à aristocracia, isto é, o ócio, lhes oportunizava a busca de atividades, ou melhor uma outra forma de trabalho, às artes, ao conhecimento, a atividades intelectuais. De acordo com Saviani (2007), a divisão dos homens em classes acabou provocando uma divisão, também, na educação. Tinha-se de um lado uma educação para a classe proprietária e de outro uma educação para classe de não proprietários. Essa configuração só se estruturou pela maneira como os homens organizaram o processo de produção de sua existência.

Ao longo do processo histórico, esse modelo vai se tornando mais complexo e a separação entre educação e trabalho vai se consolidando. As atividades ditas intelectuais formalizam-se na escola: “Estamos diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155). Não podemos deixar de pontuar que a divisão social que marcou essa separação delineou, também, as relações que se estabeleceram na escola. Uma divisão do trabalho com as especificidades de cada área, uma organização marcadamente expressa nos que pensam e nos que fazem. No que se refere ao planejamento, podemos observar que, muitas vezes, essa divisão entre os que pensam e os que fazem se apresenta, o que compromete o caráter coletivo e dialógico defendido neste trabalho.

Na tentativa de trilhar o caminho para chegarmos à concepção de trabalho coletivo, apresentaremos a ideia de trabalho coletivo na sociedade capitalista e o trabalho coletivo em educação. Sendo assim,

Em sua análise, Marx interessa-se pelo trabalhador coletivo e o coloca como elemento fundamental para o processo de produção capitalista. Segundo ele, a produção capitalista só começa efetivamente quando um número considerável de trabalhadores encontra-se sob a dependência de um mesmo capital particular, fazendo que o processo de trabalho amplie sua escala de produção e o fornecimento de produtos em maior quantidade. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo poderia ser entendido como a soma dos trabalhos individuais. (PARO; OLIVEIRA, 2013, p. 180-181).

Aqui, o trabalho coletivo tem como principal objetivo potencializar o trabalho para o aumento da produtividade, tendo como base a divisão do trabalho. Há uma dependência de um trabalho para outro que se configura com uma continuidade, uma ordem e uma intensidade. Não se expressa, nesse contexto, a cooperação, mesmo porque não há uma visão, por parte de trabalhadores, de todo o processo produtivo. “Podemos afirmar, então, que o trabalho coletivo na sociedade capitalista pressupõe a concentração dos meios de produção e de um grande número de trabalhadores” (PARO; OLIVEIRA, 2013, p. 182).

Compreendido o conceito de trabalho coletivo para o sistema capitalista, vamos nos ater agora à concepção de trabalho coletivo em educação. Desta forma,

O que deve ser perseguido com a efetivação do trabalho coletivo na escola é a meta de dar às partes a ideia de conjunto que há muito se perdeu no processo de formação dos indivíduos. O esforço que se emprega nesse sentido é o de perceber a educação como processo no qual as diferentes áreas e ações dialogam e se articulam para formar o homem-sujeito histórico. (PARO; OLIVEIRA, 2013, p. 184).

Esse tipo de trabalho deve estar pautado em princípios democráticos que possam garantir a participação de todos, o debate, o diálogo, primando para a horizontalidade das relações. Aqui, a cooperação toma o espaço da competição e a reflexão confronta as contradições, propondo um processo de transformação da realidade. As considerações de um professor, sobre o trabalho coletivo, apontam:

Bom eu estou considerando o campo da educação. A educação como um campo. Dentro do campo da educação, o trabalho coletivo é como se fosse a essência, eh a essência do que significa a escola, né? Porque a escola, é óbvio, é claro que o professor ele tem uma profissão entendida como liberal, de maneira que, cada um com seu jeito, cada um com seu objetivo, com sua formação, etc. Mas a escola não é a soma de indivíduos, a escola é aquilo que ela consegue produzir como intelectual, como aquilo que a gente consegue fazer juntos. A escola é conhecida e reconhecida por aquilo que ela faz, eh, junto, não é? Então mesmo que o trabalho individual sobressaia aqui e acolá, então é o projeto político-pedagógico, são os projetos que se desenvolvem coletivamente é que dão a marca, é que dão a identidade da escola. Trabalho coletivo pra mim é isso, é aquilo que a gente faz, eh, pela impossibilidade mesmo da gente, eh, fazer sozinho. O trabalho coletivo é aquilo que faz com que a gente, eh, atualize cotidianamente, aquilo que a gente é, que é um ser social, não é? (Professor 3)

Analisando os conceitos de trabalho coletivo na sociedade capitalista e de trabalho coletivo em educação, podemos observar que na organização do trabalho pedagógico, ou melhor, a maneira como esse trabalho se organiza pode reproduzir e potencializar um em detrimento do outro. É importante pontuar, ainda, que o trabalho coletivo pode ser um elemento importante na organização do trabalho pedagógico, no planejamento coletivo. No entanto, é o planejamento coletivo e o formato como esse é estruturado que garantem tempo e espaço para o encontro, para a discussão, para a reflexão, para o estudo, para a avaliação e a reavaliação do processo. Não é o trabalho coletivo que determina o planejamento coletivo com esses moldes, e sim o planejamento coletivo pensado e conduzido para a reflexão e para a transformação que dará ao trabalho coletivo em educação um caráter emancipatório e menos reprodutivista das relações capitalistas de produção.

Nesse processo, os sujeitos envolvidos têm um papel extremamente importante, já que

[...] não parto do princípio de que escola seja mero aparelho ideológico do Estado e reprodutora pura e simples das relações de dominação social, mas da ideia de que sua organização e sua prática estão permeadas por essas relações de mando e submissão. É claro que a intensidade com que tais relações adentram a escola depende da história particular de cada instituição da organização dos seus sujeitos, da apropriação que fazem das prerrogativas legais ou das imposições governamentais, da sua capacidade de resistência aos mecanismos sociais de dominação, dos seus interesses mediatos e imediatos. (PARO; OLIVEIRA, 2013, p.164).

Para tanto, os espaços coletivos dentro da escola devem garantir a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, como já pontuamos anteriormente, momentos de escuta e de fala articulados com as necessidades e a realidade na qual estão inseridos. Desse modo, tornam-se espaços sistematizados para o conhecimento e para a produção de saberes. Assim, a maneira como a escola e seus agente se posicionam diante daquilo que vem com determinação, daquilo que chega pronto para consumo diz muito como esses espaços coletivos serão configurados. Se serão meros reprodutores das relações de dominação, de adequação ou se a formação, substanciada pelo planejamento coletivo, poderá apontar para emancipação.

Considerando os apontamentos, sobre o planejamento coletivo, sua relevância e importância dentro da proposta do ciclo, trataremos, no próximo capítulo, acerca da relação entre planejamento coletivo e formação.

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO COLETIVO ENQUANTO ESPAÇO DEFORMAÇÃO

Neste capítulo, fizemos uma incursão sobre a discussão da formação docente nos últimos anos, analisando como se configuraram as concepções sobre formação e apontado, posteriormente, sua relação com o planejamento coletivo. De acordo com Pereira (2006, p. 15),

O tema de formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Pereira (2006) descreve em seu estudo como foi se configurando a formação de professores nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Na década de 1970, observou-se que a ênfase estava na instrumentalização técnica, em que os professores pudessem se apropriar de componentes do processo de ensino aprendizagem. Já na década de 1980, essa visão de educação e de formação passou a ser questionada. Nessa década, a discussão sobre formação destacou o “caráter político da prática pedagógica e os compromissos com as classes populares” (PEREIRA, 2006, p. 18). A expansão das redes de ensino e o aumento do número de matrículas demandaram o aumento do número de professores que, conseqüentemente, pressionou para o aumento dos cursos de Licenciatura.

Os anos 1990 foram fortemente marcados pelas mudanças no cenário internacional. A formação de professores volta-se para uma discussão recorrente da relação entre teoria e prática, isto é, a formação continuada e “a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2006, p. 41).

A escola, provavelmente, convivia em seu cotidiano com aspectos que marcaram essas três décadas no que se refere à formação de professores. Ora lança mão de aspectos técnicos, ora o movimento está no caráter político da prática pedagógica e com foco na figura do educador, e ora mostra-se como um espaço que fomenta a discussão, que se organiza para reflexão da sua prática, que ‘pensa-na-ação’. As contradições que se apresentam nesse movimento podem apontar para temas, estudos e formações. Nesse contexto, a formação também pode acontecer nos espaços escolares, sistematizados e organizados como espaços de formação e para a formação. Aqui, a preocupação, aponta para que se organize uma

“formação de professores com bases materiais e com uma concepção formativa capaz de cumprir a forma de conhecer e interferir na realidade para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem” (SILVA, 2018, p. 54).

Quando trazemos para esta pesquisa a formação docente dentro do processo de planejamento coletivo, temos como referência o estudo de Antônio Nóvoa (1992) sobre formação de professores, alertando para a importância do

debate sobre formação de professores, deslocando-se de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva centrada no terreno profissional [...]. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua na qual cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado [...]. A criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 01-11).

Essa formação deve, a princípio, fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola para, posteriormente, integrar o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino e, quiçá, incluir-se em uma Política Educacional Nacional. “O planejamento é para a mudança, para transformação o que, provavelmente, não é o desejo dos donos de nenhum dos setores da atividade humana” (GANDIN, 2014, p. 15). Para tanto, é preciso voltar-se para a escola, para os projetos desenvolvidos ali, para as tensões que não foram embasadas teoricamente na formação inicial. É importante observar que

[a] formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p. 12).

O autor enumera, ainda, três eixos que não podem ser desconsiderados no debate sobre formação: o professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. Podemos observar que a formação de professores não tem um fim em si mesma com o término da licenciatura, mas continua no processo de construção de sua profissionalidade. “É de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua vida profissional” (SANTOS, 1995, p. 8 apud PEREIRA, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, que entende a formação como um processo, que é anterior à formação acadêmica e que segue por toda vida profissional do professor, buscamos em Tardif (2014) o que deve ser considerado na formação quanto aos saberes docentes. O autor afirma que

[o] saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. [...] Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diversos saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (TARDIF, 2018, p. 33 e 36).

Entendemos que o itinerário formativo deve guardar aspectos relevantes do que foi demonstrado até aqui, que sistematizados no espaço da escola podem ser de grande importância para o desenvolvimento profissional docente.

Esses aspectos colocam-se no deslocamento do debate sobre a formação de professores, prioritariamente dos espaços acadêmicos para dentro das escolas, conforme Nóvoa (1992), e também na observância dos saberes docentes e na configuração da profissionalidade, segundo Tardif (2018). Assim, a “profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor” (CRUZ, 2017, p. 33). Para tanto, destacamos o Planejamento Coletivo como espaço a ser pensado e sistematizado para tal ensejo. De acordo com Cruz (2017, p. 35),

[a] profissionalidade guarda em sua conceituação a possibilidade de ao se desenhar os modos como o trabalho docente é desenvolvido enquanto atividade criadora imaterial – quando não se separa o produto do processo – apontar para especificidades de uma atividade laboral diferenciada das demais atividades educativas que não têm uma ação intencional sistematizada, tal como o ensino foi se configurando no contexto da sociedade capitalista. Tais especificidades manifestam-se por indicar como um exercício dito profissional constitui-se de contradições, ambivalências que expressam um movimento de lutas políticas, econômicas, sociais e cultural.

Pensando sobre profissionalidade, e a especificidade que a mesma garante à profissão docente, mais precisamente na maneira como o trabalho docente é desenvolvido, apontamos a especificidade desse trabalho em um processo que forma e se forma na contradição, na dinâmica dessa realidade condicionada, determinada, por fatores históricos, sociais e econômicos. Esse movimento constante de apropriação de saberes, de reflexão sistematizada, intencional e para transformação, coloca-nos, pela profissionalidade, no lugar que é da profissão docente. Nessa perspectiva, a formação deve ser um elemento central na organização do trabalho pedagógico dentro da escola. “Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. [...] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores.” (NÓVOA, 2019, p.6). Sobre essa questão, apresentamos a consideração de dois professores, sobre a pertinência do planejamento coletivo, para esse exercício:

[...] o planejamento coletivo é um espaço de formação. Nos planejamentos coletivos a gente estuda, troca experiência, troca ideias, faz essa coisa do apoio pedagógico mesmo, olha sobre a caracterização dos alunos, dos estudantes, como é que são, como é que poderiam ou deveriam ser. Então se discute textos teóricos, o planejamento coletivo como uma instância permanente, é o que a gente tem perdido, né? Ele é o que a gente chama de a necessária formação continuada para o docente. Eu acho que, de certa forma, isso fica garantido, quando você tem o planejamento coletivo. Agora, ele tem que ser feito, o Marx fala que no final das contas tudo são relações entre pessoas. Então quando isso é feito, quando há uma boa relação entre as pessoas que fazem o planejamento coletivo e que tem o objetivo formativo, melhora todo mundo: melhora o docente, melhora a docência, melhora o menino, que é o alvo da docência dos professores. Melhora todo o funcionamento da escola, todo o espírito que a escola precisa ter para desenvolver o processo educativo. (Professor 3)

[...] eu acho que é o momento que temos para estudo, estudo de teóricos de textos fundamentais, assim, para nosso trabalho, no dia a dia, com o aluno, é um momento que a gente tem pra ler de forma coletiva, juntos, pra cada um se posicionar diante das leituras, cada um dar suas opiniões. É um momento pra gente discutir as ideias que a gente não tinha, conceitos, para nos enriquecer mais. Ali, no momento do planejamento, nos momentos de estudo, surgem dúvidas, surgem ideias contrárias, pensamentos opostos, mas aí a gente começa abrir o leque de ideias, de conceitos e acho que isso ajuda muito os profissionais, nesse momento, nesse estudo. E o planejamento coletivo possibilita sim esse estudo. (Professor 2)

Quando, neste trabalho, discutimos planejamento e formação, temos a preocupação de trazer, também para escola, a formação, como parte de sua organização e de um ideário de natureza docente. Desta forma,

[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação. O que implica a gestão democrática e práticas curriculares, participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo o primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 1997, p. 12)

Nessa perspectiva, a proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano apresenta a formação como elemento importante tanto no processo de apropriação da proposta, bem como um instrumento pensado para reflexão da prática docente. Sendo assim,

Comprometida com os propósitos da inclusão postos para essa gestão, a política de formação continuada dos profissionais da educação teve como mote central a valorização dos espaços de formação já existentes nas unidades educacionais, a exemplo do planejamento pedagógico, em que ocorrem “[...] as trocas de experiências, a reflexão, a pesquisa, o estudo e o repensar da prática pedagógica” (GOIÂNIA. SME, 2002, p. 27). Nesse sentido, uma das primeiras ações dessa gestão foi o redimensionamento da formação continuada vigente até então. (MUNDIM, 2009, p. 100).

Para tanto, dentro da política de formação continuada da SME, alguns momentos foram organizados para essa formação, como jornadas pedagógicas, parceria com universidades, GTs. Percebemos um esforço no sentido da formação, por parte da SME, até

porque para a proposta ser efetivada, a formação era de grande importância. Sobre essa formação que acontecia fora da escola, apontamos a percepção de um professor:

[...] a gente fazia, as vezes, a formação, até por editoras e pelo centro de formação, traziam novos conhecimentos. Então, no contraturno, nós fazíamos esses cursos, e era assim, frequentes esses momentos, que eram oferecidos aos profissionais. Então, eh, o planejamento coletivo era a hora que todo mundo tinha alguma coisa para contribuir, trazer para o grupo. Então era uma troca de experiências muito grande. (Professor 4)

No entanto, a valorização dos espaços externos de formação, em detrimento da formação na escola, foi se apresentando ao longo de todo o processo de implementação e de consolidação do ciclo. Isso fica mais evidente quando o planejamento coletivo, que acontecia semanalmente, foi substituído por um encontro mensal e os momentos de formação tinham que competir com as demandas burocráticas, conforme acrescenta um professor:

[...] No início da implantação do ciclo, por conta da organização escolar, que contava com 1.5 de professores e o planejamento coletivo sem a presença do aluno, o planejamento coletivo tinha um perfil formativo mais claro, né? Eh, de lá pra cá as gestões, tirando a gestão que fez a implantação, depois nós tivemos outras gestões que não, não avançaram no desenvolvimento e no aprofundamento dessa proposta, pelo contrário, então começaram a fazer o deslocamento. Eh, você pega o deslocamento da teoria do ciclo e vai aproximando ela da pedagogia tradicional, aí parece seriação, aí volta a questão dos boletins com as notas, e a ficha descritiva perde um pouco a sua importância. Tira o planejamento semanal, coloca ele mensal, e o que acontece é o seguinte: as escolas tem mantido, o perfil formativo, que atua no ciclo e tem mantido as instâncias de planejamento, as escolas que tem uma preocupação com isso, faz isso por sua conta. É o coletivo que decide, é muito mais uma coisa da escola do que da gestão. Então as escolas que tem é um funcionamento razoável em relação à pedagogia do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano faz isso muito mais por conta própria, por uma questão de defesa da proposta. (Professor 3)

É importante pontuar que a formação fora da escola não deve ser desprezada, não só como uma iniciativa individual do docente, mas como uma articulação das redes de ensino, propiciada aos professores. No entanto a formação continuada, dentro do espaço da escola, deve ser uma possibilidade, uma alternativa, para que, de acordo com Nóvoa (2019), o ciclo de desenvolvimento profissional se complete. E que mesmo frente aos desafios, aos problemas da educação atual, as dimensões coletivas do professorado sejam garantidas. A ideia e/ou discursos que reforçam a precariedade de práticas de formação continuada nas escolas trazem sentido negativo para profissão², na medida em que desqualificam os professores e ao mesmo tempo abrem espaço para cursos, seminários, encontros de curta

² Uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle do seu exercício. (CRUZ, 2017, p. 31)

duração, pacotes fechados sobre aprendizagem, inovação e tantos modismos, que muitas vezes não condizem com as necessidades e a realidade daquela escola, daqueles professores.

Assim,

[...] os professores também são afetados pelo colapso cultural e por conta disso, podem apresentar algumas características, entre as quais a dificuldade de reflexão sobre as próprias condições de trabalho, a tendência à identificação imediata com aquilo que é imposto, assim com ensejo a adesão cega aos modismos pedagógicos devido a consciência obstruída advinda da formação precária.[...] A formação é justamente aquilo que permite o confronto entre o particular e a totalidade de modo que a análise não considere cada um dos polos isoladamente. (FERNANDES, 2019, p. 88-89)

Quando trazemos a discussão sobre formação para nossa pesquisa, o fazemos porque, primeiramente, não concebemos atividade docente desvinculada da mesma. Em segundo lugar, porque quando pensamos no planejamento coletivo, não o separamos de sua natureza formativa, que, como já colocado anteriormente, se configura como uma instância coletiva, de discussão, de reflexão, de debate, de troca de experiências, de estudo, organizado de forma intencional, que se estrutura considerando os saberes que vêm da formação inicial, da experiência profissional, e da luz das teorias que as confrontam e as sustentam. Talvez a grande questão, aqui, seja superar a visão de que os espaços formativos dentro do espaço escolar são marcados pela superficialidade e pela precariedade. Cabe aqui entender alguns aspectos da formação “no” e “para” o trabalho. De acordo com Fernandes (2019, p. 92),

[...] essas ponderações remetem à indagação sobre a relação entre trabalho e formação docente em duas vertentes: a) a formação no trabalho (mediante saberes adquiridos pela experiência da prática); b) formação para o trabalho (por meio de cursos de formação continuada que são oferecidos pelos órgãos gestores na própria escola ou em outro local).

Em ambas a vertentes, pode-se identificar a formação relacionada à socialização de indivíduos no e para o trabalho. Portanto, temos que questionar o valor do trabalho, e é o que faz Crochík (2003, p. 69, apud FERNANDES, 2019, p. 92) quando afirma que o “trabalho, como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado

Em outros termos, segundo Fernandes (2019), a formação que ocorre no local de trabalho, está estruturada para integração dos indivíduos e acaba, assim, reforçando os padrões estabelecidos e o processo de alienação, que são limitadores para reflexão e formação, pois esse tipo de trabalho acaba por resultar no conformismo. No que se refere à relação entre trabalho e formação, Horkheimer e Adorno (1985, p. 163, apud FERNANDES, 2019, p. 92), afirmam,

“que os trabalhadores recebem o mínimo cultural”, a formação entendida como a apropriação subjetiva da cultura, nesses termos seria pseudoformação³. Cabe, ainda, ressaltar um aspecto importante levantado por Fernandes (2019) em sua discussão sobre formação no e para o trabalho, que ocorre em muitas escolas e redes de ensino, que se limitam à atividade pedagógica, voltadas apenas para o aspecto prático da profissão, desvinculadas de sua dimensão política, causando prejuízos às experiências formativas.

A percepção e a compreensão dos elementos apontados por Fernandes (2019) são de grande importância para uma análise da formação no local de trabalho. No entanto, os elementos citados pelo autor não podem inviabilizar sua realização, pelo contrário, a formação na escola deve ser entendida como possibilidades de superar o caráter reprodutivista e a precariedade da formação continuada. É preciso inquirir sobre como esses conhecimentos são produzidos; esse aspecto, inclusive, deve fazer parte do processo formativo.

Nesse movimento é preciso estar vigilante, atentos para se estruturar um processo de reflexão que nos conduza a uma consciência da práxis⁴. Segundo Vásquez (1977, p.283 e 284) “a essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da prática”. Assim de acordo com Vasquez (1977), é preciso distinguir a consciência prática da consciência da prática. É possível, diferenciá-las, sem separá-las, as duas apresentam a consciência em sua relação com o processo prático. No entanto, a consciência prática se apresenta tomada, impregnada, pelo processo, e o que o rege, a consciência da prática qualifica a consciência, que se sabe a si mesma, já que essa consciência sabe dessa impregnação e conhece das leis a regem. Cabe aqui apontar como a formação tem um papel importante no desenvolvimento da consciência da prática, pois nos coloca no lugar de observadores, nos coloca no lugar de reflexão. Não nos convida a abandonar a consciência prática, mas sim a olhar para ela a luz de novos conceitos, de teorias e da troca com outros sujeitos. E mais como a escola e o planejamento coletivo, são espaços férteis para o desenvolvimento dessa práxis.

Para tanto os espaços devem ser pensados para a liberdade de pensamento, de reflexão, articulados para o diálogo, por meio do estudo, que não deve desprezar a prática e a experiência profissional, e que mediante parcerias com universidades, grupos de pesquisa,

³ [...]a pseudoformação que é a integração e a domesticação do indivíduo [...] a pseudoformação impede o pensamento. Diante dessa situação, os indivíduos não se apropriam livremente da cultura, prevalecendo a adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento. (CROCHÍK, 2000, p. 163, apud, FERNANDES, 2019, p. 89)

⁴ A práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁSQUEZ, 1977, p.208)

estudos sistemático, juntos, possam substanciar o professorado para o confronto entre o particular e a totalidade, numa tentativa de resistir às pressões sociais, aproximando a formação da dimensão política, que preze pela emancipação e não pela adequação. Para tanto, nos valem ainda das considerações de Nóvoa (2019, p. 6), ao afirmar que

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Nóvoa (2019) nos coloca a importância de uma interação entre os espaços, profissionais, universitários e escolares, pois é essa interação que potencializa a ação transformadora da ação docente. Assim, viabilizar o planejamento como instância permanente de formação é parte importante da organização do trabalho pedagógico.

Elegemos, desse modo, o planejamento coletivo como esse espaço de formação, dentro da escola, que traga como referência ao professorado o lugar do estudo, de uma instância coletiva, não porque integra as pessoas, mas porque há produção de conhecimento. A intencionalidade de formação deve estar anunciada nos documentos oficiais da escola, como o PPP, como algo que lhe dá identidade. Assim, o PPP da escola pesquisada apresenta

A possibilidade do plano de formação dentro do Projeto Político Pedagógico da instituição é um ganho neste momento. A garantia desse espaço, e sua inclusão no PPP, legítima, através da construção coletiva, um plano de formação pensado a partir da escola. (GOIÂNIA, 2018, p. 53).

De acordo com Vasconcellos (2002), uma das características importantes do Projeto Político Pedagógico está na participação, que apresenta um caráter coletivo e democrático, na medida em que pressupõe o envolvimento efetivo de membros da instituição e da comunidade escolar. Quando observamos no PPP da escola em questão, expresso, um plano de formação anual, que nasce de uma vontade coletiva, onde preconiza o planejamento coletivo como instância onde a mesma pode se materializar, entendemos que, de alguma forma, os sujeitos envolvidos em sua elaboração estão atentos à importância da formação, da formação continuada e da necessidade de um esforço para que a mesma seja efetivada. Assim,

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde os professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece. [...] A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço. (VASCONCELLOS, 2002, p. 21 e 26).

Acreditamos que o planejamento coletivo, enquanto espaço de formação, expresso no Projeto Político Pedagógico, guardado o tempo necessário à sua execução, com parcerias com universidades, grupos de pesquisas, vai criando condições objetivas, de formação, de construção do conhecimento, validadas, substanciadas pela teoria. Feitas considerações sobre o planejamento como espaço de formação, analisaremos, no próximo capítulo, os limites e as possibilidades para efetivação do planejamento coletivo como espaço de formação.

CAPÍTULO 3

PLANEJAMENTO COLETIVO: CONTEXTO POLÍTICO PARTIDÁRIO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A compreensão da configuração do Planejamento Coletivo passa, neste estudo, por entender seu lugar dentro da proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano. Conforme exposto no início deste trabalho, o Ciclo apresenta uma nova configuração, um novo formato, no que se refere à avaliação, aos tempos escolares, à ideia de reprovação, à formação de professores e ao planejamento. Na esperança de que a efetivação dessa nova organização pudesse se consolidar, esta pesquisa buscou analisar o planejamento coletivo como o encontro para reflexão, para pensar e repensar a proposta, para refletir acerca do próprio pensamento que se apresenta como realidade concreta, pois o planejamento coletivo se mostra como elemento importante da proposta. A proposta do Ciclo trouxe, em um primeiro momento, o tempo para que esses encontros acontecessem, o que ocorria semanalmente. Nesse formato, os encontros coletivos semanais fortaleciam o grupo, as demandas urgentes não eram proteladas e o tempo para o estudo era garantido, como colocam dois professores:

O planejamento era feito toda sexta-feira, a partir das 9 horas da manhã, no período matutino, e a partir das 15 horas, no período vespertino, e a gente dava as duas primeiras aulas e os alunos eram liberados a partir da, desse horário, a partir das duas primeiras aulas e o coletivo continuava trabalhando na escola, fazendo o planejamento. Ah, todas as famílias já sabiam de antemão que os filhos seriam dispensados no meio do período na sexta-feira, então as famílias já se organizavam para receber os filhos mais cedo, e toda semana acontecia mesmo, de forma regular, o planejamento tinha a duração de duas horas e quinze minutos. (Professor 2)

Era formidável, porque o primeiro momento a direção e coordenação passavam os informes, depois com o grupo... E era assim uma tarde, de extrema, eh, como que fala? De resultado, porque a gente ficava muito mais atento, muito mais envolvido e aos poucos nós fomos perdendo tudo isso. Eh... se fosse possível retomar esse momento, seria de grande valia. (Professor 4)

Apesar do entendimento, por parte dos professores, da importância desses encontros semanais e da alternativa do ciclo ao fracasso e como uma possibilidade de uma educação democrática e inclusiva, a mesma encontrou resistência de muitos professores, da comunidade e até mesmo da mídia. É compreensível o estranhamento, o questionamento e a resistência, diante de uma proposta que, pelo menos em tese, é tão diferente da organização seriada, a qual deixou marcas históricas na educação brasileira e na qual os professores, pais, enfim, toda comunidade escolar incluem-se. A resistência só poderia ser superada com a apropriação de todo o ideário que delineava a proposta; o tempo para estudo era importante, o

planejamento como espaço de formação, sistematizado para isso, era a possibilidade. No entanto, a descontinuidade das políticas educacionais, características da educação brasileira, afetou diretamente esse processo de apropriação. Assim, conforme aconteciam as mudanças de governo, um novo olhar se lançava sobre o ciclo. Dessa forma,

[o] que regulamentou a sua organização no âmbito de cada gestão e ao longo do período analisado foi um conjunto de regras, preceitos e concepções. Em razão da alternância político-partidária na condução do executivo municipal de Goiânia, nos últimos dez anos, esteve inicialmente à frente da implantação dos ciclos na rede municipal o Partido da Social Democracia (PSDB); na segunda gestão, assumiu o Partido dos Trabalhadores (PT) e, na terceira, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), com um segundo mandato iniciado neste ano de 2009. Desse modo, buscou analisar o que, nesse conjunto de concepções, regras e preceitos, constituiu mudança e ruptura com o padrão de organização da escola seriada e o que configurou permanência dessa forma de organização. Buscou-se, ainda, identificar as múltiplas ordenações teóricas, políticas, conceituais e legais referentes à organização dos tempos e espaços da gestão, do currículo e da avaliação. (MUNDIM, 2009, p. 87-88).

Analisar esse contexto político partidário se fez necessário para compreender como cada partido político imprimiu sua marca de/na gestão, por meio da reorganização do ciclo, com base nas orientações ideológicas de partido, de igualdade, de democracia e de inclusão. O conjunto de concepções, regras e preceitos que impulsionou a mudança e a ruptura com a seriação e o que, em outro momento, configurou a permanência dessa organização são determinantes como ação política de esquerda e de direita. Ao considerarmos a importância dessa ação política, expressa no formato de reformas e propostas educacionais, não podemos deixar de apresentar a compreensão sobre esquerda e direita, no sentido de localizarmos que tipo de ação política nos cabe, quando discutimos uma proposta pedagógica que aponta para a transformação, para a inclusão, para a emancipação.

De acordo com Gouveia (2009), uma das formas de caracterizar direita e esquerda está na correlação entre partido e referencial ideológico, que aborda a questão classista e a ação política. Segundo a autora, do ponto de vista classista dois elementos estão expressos nos discursos que substanciam projetos e programas de direita e de esquerda, qual sejam, o de transformação e de conservação. À esquerda, se apresentam os movimentos ligados aos trabalhadores, que trazem uma perspectiva de transformação. Na direita, se encontram os movimentos ligados à classe burguesa, que se estruturam no sentido de manutenção do sistema. Uma outra forma que aborda a diferença entre esquerda e direita está no campo da ação política orientada pela defesa da liberdade e da igualdade, e aqui observamos que

Do ponto de vista histórico, podem-se reconhecer na extrema direita posições autoritárias em que os ideais de liberdade, mesmo quando restrita a liberdade de mercado, são submetidos a uma moral conservadora (Apple, 2003) que tende discriminar os diferentes. [...] a defesa de que a liberdade e a igualdade jurídica formal são realizadas no âmbito do mercado com ênfase no individualismo. [...] No outro polo oposto, a perspectiva de esquerda estaria caracterizada pela necessidade do controle de mercado como condição para a geração de outra ideia de cidadania, sendo que esta pode derivar da intervenção do Estado na garantia de políticas públicas universais [...] garantia de direitos universais via políticas públicas. (GOUVEIA, 2009, p. 35-36).

Podemos observar que, no que se refere à educação, a perspectiva de transformação e a forma democrática de sua organização são elementos importantes que devem ser traduzidos nas diretrizes e nos projetos educacionais e que podem demarcar a diferenciação entre esquerda e direita. No entanto, o que percebemos é que tanto as gestões de direita quanto as gestões de esquerda trazem em seu discurso as expressões transformação, igualdade, democracia, como elementos importantes na construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, o que diferencia e pode nortear uma política educacional, uma proposta pedagógica, seria a concepção de educação que as duas vertentes defendem. Como caminhar para a transformação e a emancipação? Quais são as políticas que efetivam a igualdade? Que mecanismos legais e de organização social viabilizam o processo democrático? As respostas a essas questões podem estar expressas, por exemplo, em uma política educacional, em uma proposta pedagógica como o Ciclo de Desenvolvimento Humano ou em uma proposta mais tradicional como a seriação. Sendo assim,

Parte-se aqui da premissa de que a produção da política pública em educação tem também uma disputa entre progressistas e conservadores. Entende-se que tais disputas podem contribuir para a caracterização de posições de direita e de esquerda acerca da política educacional. Ainda que tais expressões não sejam correntes na área, a tensão entre projetos educacionais divergentes é corrente. Autores com recortes muito diferentes no campo educacional apresentam propostas de polarização de projetos educacionais. (GOUVEIA, 2009, p. 40).

Sander (2005) aponta duas vertentes como fundamentais para analisar o campo da “política e do governo da educação”, uma que apresenta um projeto mais produtivista ligado ao mercado e outra com um projeto mais democrático, focado na construção da cidadania, uma para a manutenção e outra para a emancipação.

Essa análise nos permite entender melhor como as gestões que se estabeleceram durante todo o processo de implantação do Ciclo de Desenvolvimento Humano, na Rede Municipal de Goiânia, posicionaram-se frente a essa proposta, tendo como referência suas concepções de educação, apontando os desdobramentos, no que se refere aos limites e às possibilidades para a manutenção do planejamento coletivo.

Foi durante a gestão do PSDB, no ano de 1998, com o então prefeito, Nion Albernaz, que teve início a implantação do Ciclo de Desenvolvimento Humano. Pautados em uma proposta de modernização para a rede Municipal de ensino, o ciclo apresentava-se como uma proposta inovadora, em que cabia o ideário anunciado pelo processo de redemocratização e as orientações legais acerca da educação, da década de 90, que se pautavam na universalização da educação básica, inclusão, igualdade. Nessa perspectiva, foi aprovado e regulamentado o projeto Escola Para o Século XXI, pelo conselho Estadual de Educação, Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998, que previa sua implantação gradual em 40 escolas e a ampliação para toda rede até o ano de 2000.

Nesse período, quem assumiu a Secretaria de Educação foi o professor Jônathas Silva da Faculdade de Direito da UFG, com formação voltada para a área jurídica, como relata um professor:

[...]Na época do Nion tivemos um Secretário de Educação, que não era, não tinha uma formação de educador, ele era um advogado, então com certeza ele tinha uma visão diferente de uma pessoa que tem graduação na área de educação, que teria com relação ao planejamento, uma postura diferente. (Professor 2)

Durante esse governo, as metas a serem alcançadas, a partir de seu plano de ação, baseavam-se, segundo Mundim,

Em quatro diretrizes básicas: melhoria da qualidade de ensino; democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar; gestão democrática; valorização e capacitação do profissional de educação. Apesar de mantidas praticamente inalteradas, essas diretrizes se configuram em um contexto no qual a conjuntura política educacional brasileira, se apresentava em um momento de redefinição de prioridades. [...] Em relação à melhoria da qualidade de ensino, segundo consta no documento Plano de Ação (1998/2000), essa gestão tinha como objetivo elevar a educação municipal a um padrão de referência nacional. (MUNDIM, 2002, p. 34).

Percebemos uma preocupação latente em corrigir as distorções idade/série, agravadas pela repetência escolar e a evasão, alinhadas com as metas e a proposta do governo federal, respondendo às pressões de organismos internacionais financiadores de projetos educacionais no país. A preocupação era a correção de fluxo, substanciadas com estratégias que garantissem o acesso e a permanência na educação básica. O Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano apresenta-se como política educacional viável. No processo de implantação dos ciclos, apesar de a gestão estar no controle do PSDB, buscou-se conhecer as experiências nas gestões do PT, em Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre. Essa forma de organização escolar em ciclos apresentava, em sua configuração, a eliminação do sistema de seriação, reestruturação curricular, eliminação da reprovação, apontamentos para a avaliação,

tempo para planejamento coletivo com foco na formação de professores, com a criação do centro de formação, criação da URE, caracterizando o processo de descentralização administrativa. De acordo com Mundim (2002, p. 93-94),

As mudanças efetivadas no início do ano de 1999, com a reestruturação do ciclo II, provocaram um forte tensionamento entre os professores das escolas e equipes responsáveis pela implantação da proposta. Foi um período marcado por grandes embates que contaram, em muitos momentos, com a presença e a interferência do sindicato dos professores.

Essa resistência é compreensível, dado que se tratava de uma proposta com um formato que se diferenciava substancialmente da seriação, modelo vigente até então, consolidado, na formação desses professores e na vida escolar da sociedade de modo geral. Outro fator que encontrou resistência foi o fato de que a implementação se dava por adesão dos diretores, o que parecia ser algo que não necessitava do aval do coletivo da escola, entendida como uma medida autoritária. Os professores argumentavam não conhecer as concepções e a proposta de forma efetiva para serem responsabilizados como atores importantes no processo de implementação. Todo processo de implementação do ciclo deu-se de forma conturbada, e, quando colocado na prática, a questão da aprovação automática foi outro ponto de tensão, não sendo vista com bons olhos pelos professores e pela comunidade em geral. Esses elementos marcaram a configuração do ciclo durante a gestão do PSDB e colocavam-se como limite para sua efetivação na prática.

Em 2001, inicia-se a gestão de Pedro Wilson Guimarães, do Partido dos Trabalhadores (PT). Pedro Wilson possuía graduação em Direito e Sociologia, foi professor universitário, com mandato de deputado federal. A professora universitária, da Faculdade de Educação, Walderês Nunes Loureiro foi nomeada para a Secretaria de Educação. Aqui um professor acrescenta:

Nas gestões do PT, tivemos duas secretarias, que eram professoras, que tinham formação na área de educação, e obviamente eram pessoas que tinham uma vivência de escola, uma vivência dessa realidade, eh, da importância do planejamento, da importância do papel do professor dentro da escola. Elas tinham uma postura, eh, defesa mesmo, do planejamento semanal, porque elas entendiam da área de educação. (Professor 2)

O plano de governo apresentado pautava-se em processo de radicalização da democracia expresso nas diretrizes propostas para educação, onde “as ações deveriam se pautar pelos princípios de inclusão social e universalização da cidadania” (MUNDIM, 2009, p. 98). Esse processo de gestão democrática deveria efetivar-se por meio da participação de

professores, de diretores, da comunidade em geral em face das decisões ligadas à SME. Para tanto, foi estimulada a reativação de conselhos escolares, a criação de grêmios, espaços de discussão, encontros de formação e sistematização de eleição de diretores.

A secretaria de educação, a partir de então, passa a contar com a assessoria de Miguel Arroyo, um dos responsáveis pela implantação da Escola Plural. O que percebemos é que, na prática, a proposta da Rede Municipal de Goiânia, baseada nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a partir da gestão do PT, passa a ser de fato substanciada por concepções, ações e conteúdos que configuram a proposta em questão. No início dessa gestão, a rede municipal apresentava uma realidade diversa quanto à implantação dos ciclos, e a maioria das escolas, mesmo com a implantação do ciclo I, ainda possuíam a seriação da terceira série em diante. Em 2002, os Ciclos I e II foram estruturados em toda rede e, em 2003, o Ciclo III. A partir daí, havia uma proposta que abarcava toda a rede municipal de ensino, e que, como já nos referimos anteriormente neste trabalho, muda no que se refere à avaliação (que se caracteriza como um processo), aos tempos escolares, à ideia da não reprovação, aos registros ligados às avaliações, à centralidade do processo educativo no sujeito, no trabalho, na formação de professores e no planejamento.

Nesse cenário, dentro da proposta, efetivado na prática, estava o Planejamento Coletivo, que acontecia semanalmente, todas as sextas-feiras, com a dispensa de alunos, no matutino, a partir das 9 horas da manhã e no vespertino, a partir das 15 horas. Esse espaço apresentava-se como o lugar da reflexão, da troca de experiências, do estudo, de confrontar, muitas vezes, a proposta do ciclo. Essa gestão garantiu, mediante uma política de gestão democrática, espaços de encontros coletivos, onde os atores envolvidos nesse sistema de ensino pudessem conhecer mais da proposta e nas trocas de experiências começarem a consolidá-la. Nessa perspectiva democrática, esses espaços estavam abertos, conseqüentemente, a ataques e críticas. E assim, o Ciclo de Formação no município de Goiânia foi se consolidando. Com relação aos planejamentos coletivos semanais, dois professores ponderam sobre seus aspectos positivos:

O maior ponto positivo dele ser semanal é justamente a gente poder, eh, resolver as questões, ou planejar coisas a tempo, mais a tempo e a hora mesmo, não deixando acumular tudo para um momento só, uma vez por mês. (Professor 2)

[...] eu sou um entusiasta do planejamento semanal, eu acho que quanto mais amiúde é a possibilidade da gente realimentar o processo educativo, e eu acho que isso é bom, semanalmente é melhor, né? (Professor 3)

Dentro da perspectiva, entendemos que durante a gestão do PT, o Planejamento Coletivo, que acontecia semanalmente, apresentava-se como uma possibilidade de um espaço

de formação, mesmo que muitas vezes não sistematizado para tal, muitas articulações, documentos e estudos puderam acontecer. Esse formato mostrou ser possível um planejamento contínuo, com a participação de todos, onde a escola parava para que ele acontecesse. Sobre o direcionamento dado ao ciclo e especificamente ao planejamento coletivo, um professor esclarece:

Como a proposta foi efetivada no governo petista, então era uma proposta da gestão, a gente teve muito mais apoio, foi muito mais fácil, porque era um projeto deles, né? Mas depois, dentro da própria gestão, a gente começou a ver perdas, redução do número de professores, por turma, na redução da carga horária, porque antes, como trabalhávamos todas as manhãs, a gente ganhava por 36 horas, na gestão do PT, trabalhávamos todas as manhãs e ganhávamos por 30 horas. (Professor 6)

Em 2005, Iris Rezende Machado, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), volta à cena política como prefeito de Goiânia. Assume a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a professora Márcia Pereira Carvalho. Márcia vinha da rede privada, onde atuou como professora e gestora. Sobre a nova secretária de educação, acrescenta um professor:

[...] na gestão do Iris, em 2005, nós tivemos uma secretária que era educadora, porém ela vinha da rede privada, então eu acho que ela não tinha uma vivência da área pública, eu acho que ela não tinha uma visão assim, da gestão pública mesmo, do ciclo. Foi na gestão dela que o planejamento deixou de ser semanal e passou a ser mensal, acho que ela não tinha, assim, essa visão da importância desse planejamento semanal, dentro da instituição pública e principalmente dentro do modelo de ciclo. (Professor 2)

Reforçando a característica da descontinuidade das políticas educacionais no Brasil e, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a gestão peemedebista se inicia, trazendo a possibilidade de uma proposta de reorganização do ciclo. Cabe aqui apontar alguns elementos que corroboraram para o processo de reorganização. O processo de implantação do ciclo esbarrou na resistência de professores, pais e setores da comunidade, como já citamos no início deste trabalho. Esse comportamento, ao longo do tempo, muda, parcialmente, e mesmo com o conhecimento melhor da proposta, ainda havia muitas críticas, de forma mais contundente por parte dos pais e alguns setores da sociedade, no que se refere principalmente à não reprovação. Diante disso,

A avaliação de sistema teve início no ano de 2005, tendo em vista a obtenção de dados sobre o estágio de aprendizagem dos estudantes matriculados no ensino fundamental. A iniciativa foi decorrente dos questionamentos sobre a qualidade do ensino nas escolas organizadas em ciclo, que culminaram em denúncias e ações do Ministério Público Estadual. (GUIMARÃES, 2013, p. 192).

De acordo com Mundim (2009), o Ministério Público alegava que alguns educandos estavam chegando ao final do ciclo III sem saber ler e escrever. A orientação do Ministério Público era que retornássemos o processo de avaliação com aplicação de provas no sistema. A pressão da comunidade da imprensa e do ministério público foi a justificativa dada pela SME, para dar início ao processo de reestruturação da proposta. Com relação a essa questão, apresentamos a consideração um professor:

Na gestão do PMDB, a primeira coisa que a secretária Márcia Carvalho fez, foi implementar os boletins e as notas, junto com as fichas descritivas. E aí seguiu o processo de ataque, a redução do número de professores por turma, isso nos atrapalhou, porque a gente tinha menos tempo de planejar, mesmo em grupos menores. E nos governos do PSDB mais ou menos a mesma coisa, né? Não havia uma, um compromisso com a educação democrática, com a educação onde a gente, os professores fossem autores mesmo, mas talvez como repassadores de ideias e projetos desses governos, desses governos, né? (Professor 6)

De forma geral, as mudanças foram estruturadas em pontos estratégicos da proposta. Essas mudanças ocorreram no processo de enturmação, que estava ligado à idade do educando, ao processo avaliativo que era descritivo e passou a incorporar dados quantitativos e a possibilidade da reprovação e a suspensão do planejamento coletivo.

Ao trazermos o contexto político partidário em que se estruturou a proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, o fizemos na tentativa de observar como cada gestão influenciou na manutenção, ou de alguma forma, com a descaracterização da proposta, mais especificamente da ruptura com elementos importantes, como o planejamento coletivo, objeto desta pesquisa. Observamos, assim, que, no que se refere à educação, a gestão do PSDB inicia um processo de desregulamentação da organização seriada; posteriormente, a gestão do PT, com uma política de maior radicalização da proposta avança nos processos de trabalho e na gestão da escola; e na contramão, a gestão peemedebista, que em muitos aspectos se aproxima da seriação. Com relação a essa questão, complementa um professor:

Bom a gestão do PT é a que mais, eh, vamos dizer assim, é a que mais investiu nessa proposta, do Ciclo do Desenvolvimento Humano, a do PMDB, talvez seja a que mais a destruiu, no sentido de, confrontá-la com a pedagogia tradicional e estabelecendo essas idas e vindas, né? Quer dizer, o estabelecimento do Ciclo do Desenvolvimento Humano era pra ser uma via de mão única, que todas as gestões fossem aprofundando, então a que mais tentou estabelecer foi a do PT e as outras, sobretudo a do PMDB, é a que mais ajudou a vamos dizer assim, a fazer a curva conservadora. Eu me lembro de uma fala do Iris Rezende, quando ele assumiu, numa dessas gestões dele aí, ele dizia: “Não, porque a prefeitura, na rede municipal, na educação, não se avalia. Agora comigo vai ter que avaliar!” Quer dizer, esse foi o argumento pra se voltar a questão dos boletins, as notas, essas coisas. Aí, mesmo docentes que estavam envolvidos com o processo, começaram a “É, a nota, não tem problema, né?” Não conseguia ver nessa coisa do boletim uma volta ao esquema da

pedagogia tradicional, essa, vai entrando aos poucos, pelos poros, pelos procedimentos, né? Quando se vê parece que você já não está mais no Ciclo de desenvolvimento Humano, você está num processo de seriação. (Professor 3)

Dentro do processo de reestruturação do ciclo, a retirada do planejamento semanal talvez tenha sido um dos elementos que mais corroboraram para descaracterização do ciclo, pois foi, paulatinamente, minando a possibilidade de, por meio de um espaço coletivo e formativo, acontecer a apropriação da proposta, de se efetivar estudos, de fortalecimento do coletivo, de encontros que não deixavam questões se perderem. Observamos, assim, que “as relações se tornam estritamente teóricas, formais, porque o tempo, de maneira perversa, regula, inclusive a capacidade humana de querer estar juntos, de sentir o desejo de se relacionar” (SILVA; DE SORDI, 2006, p. 9). A justificativa dada para a retirada do planejamento coletivo foi o cumprimento da legislação, que de acordo com a LDB – Lei nº 9394/96, deveria garantir os 200 dias letivos e as 800 horas semanais de efetivo trabalho com o aluno. No entanto, pudemos observar que algumas pessoas defendiam que a retirada do planejamento semanal garantiu uma maior racionalização do tempo, conforme destaca Mundim (2009). Para além disso, percebemos que havia um incômodo com o fato de uma vez por semana a escola parar para o planejamento. Não havia, por parte dos pais, de alguns professores e até da gestão, uma vinculação desse momento com o processo de ensino aprendizagem, que esse espaço de encontro formativo e as ações desenvolvidas reverberariam na sala de aula e no aluno. Assim, percebemos que esse momento foi sendo banalizado, o que, para alguns professores, colaborou para a retirada desse momento, como observamos nas falas a seguir:

Eu acredito que pode ter sido mesmo uma... não sei, talvez uma falta de vontade política da secretaria em manter ele semanal. Eu ouvi, ah... conversas de pessoas da secretaria que era uma cobrança do Ministério Público, em relação ao tempo dos alunos na escola, o fato deles irem embora mais cedo e a dificuldade com as famílias, mas eu não sei... Eu acho que foi um a questão política mesmo. (Professor 2)

Eh, eu acho que o grande limite é a banalização. É engraçado, porque o processo pedagógico ele exige mais, essa coisa do semanal, ele é mais afetivo, ele aproxima mais no sentido do afeto, mas uma escola que não valoriza esse momento, ela pode o banalizar. E aí, vira assim, é como se ele fosse tempo livre. Ele não é tempo livre, né? Ele é tempo, como diz a LDB, ele é tempo efetivo de trabalho pedagógico. Então a escola que tenha negligenciado isso, indicou um limite para sua manutenção. (Professor 3)

[...] Pra mim foi a falta de responsabilidade de boa parte dos profissionais... Por exemplo, ah, o planejamento só acontecia, a contento, com a presença dos profissionais, acabava que alguns se ausentavam, nesse momento, que era tão importante e que realmente não deram essa tal importância. (Professor 4)

O que pudemos observar com relação à influência das gestões que assumiram a prefeitura de Goiânia, de 1998 a 2005, foi que para assumir uma proposta como a do ciclo,

que pelo menos em tese se apresenta de forma tão inovadora, com um caráter da inclusão, de uma proposta de emancipação, rompendo com a pedagogia tradicional, a concepção de educação dessa gestão deve estar substanciada por um ideal de democracia, de igualdade, de uma educação de todos e para todos, que se oriente para a transformação, para a emancipação. Dessa forma, o que podemos perceber foi que as gestões de direita se colocaram na contramão dessa. Consequentemente, as ações implementadas pela gestão do PMDB se apresentaram como limites, para manutenção, entre outras coisas, do planejamento coletivo semanal, como ponto importante dessa proposta e manutenção dessa proposta.

Lançando um olhar sobre a escola pesquisada, no que se refere ao posicionamento do seu coletivo com relação à retirada do planejamento coletivo semanal, é importante destacar a fala de alguns professores:

A escola se posicionou muito contrária a essa ideia, pontuando assim os prejuízos que a gente teria com relação ao ciclo, né? Fez documento, enviou para secretaria, explicando o posicionamento da escola em relação ao planejamento, defendendo a, a importância desse planejamento semanal, para que a gente fizesse esse trabalho mais coeso com relação ao alunos... Então assim, a gente fez esse enfrentamento diante a Secretaria de Educação, fez essas discussões, eh, xerocamos esse documento, levamos esse documento pra outras instituições, numa tentativa mesmo assim de levantar, professores de outros coletivos, de outras instituições da rede, pra que a gente pudesse manter esse planejamento semanal. (Professor 2)

[...] eu e meus colegas entendemos, que era uma, uma baita perda, nós estávamos perdendo muito, ficamos indignados com aquilo. Me lembro que teve vários momentos em que nós nos manifestamos, através de documento, através de manifestações públicas, eh, nas ruas, a gente pediu, a gente falou, mas infelizmente prevaleceu a vontade deles. (Professor 1)

A escola se posicionou contra a retirada do planejamento coletivo semanal, lutou, lutou, inclusive criou alternativas, criamos alternativas interdisciplinares pra manter, porque não podia dispensar, “Ah não podia dispensar o aluno”. Então a gente criou um planejamento com a presença do aluno, com atividades interdisciplinares, que eram interessantes e tal,, mas o fato é que , de uma gestão a outra, vai se estabelecendo, o processo burocrático-administrativo ele vai esvaziando, esvaziando de conteúdo, e aí a escola não conseguiu resistir, a todas incursões das gestões. E é o tal negócio, a pedagogia tradicional ela é identificada pelo senso comum, e o senso comum ele é invasivo, ele não bate na porta pra entrar, ele tá sempre por ali. Se você não tiver uma vigilância epistemológica contra o senso comum, ele vira regra e é que, e é o que tem acontecido, né? (Professor 3)

Podemos observar, mediante a fala dos professores, que a escola tinha uma preocupação com a manutenção do planejamento coletivo semanal, devido à importância que esse coletivo dava a esse momento. Isso fica claro na fala do Professor 3, quanto à alternativa criada pelo grupo, para manter pelo menos mais um dia de planejamento. A escola, num esforço coletivo, que mobilizava administrativos e professores, organizavam mais um dia, além daquele determinado pela Secretaria de Educação, destinado ao estudo e à reflexão. Nesse dia, o aluno

não era dispensado, ficando, a cada planejamento, um grupo de professores responsável por elaborar atividades interdisciplinares com uma temática pensada pelo grupo no planejamento anterior. No dia desse planejamento, os professores encaminhavam as atividades em sala de aula, monitores (alunos), coordenação de turno e o pessoal administrativo acompanhavam os alunos e, assim, o coletivo de professores poderia se reunir durante uma hora e meia, duas horas. Desse modo, acontecia o planejamento coletivo como uma alternativa, como possibilidade de manter essa instância tão importante. Porém, esse formato não durou muito tempo em função das determinações da secretaria, e assim acabou por se estabelecer o planejamento mensal. Alguns professores ponderaram sobre os pontos positivos e negativos do planejamento que acontecia semanalmente e o planejamento mensal, que acontece atualmente:

O maior ponto positivo dele ser semanal é justamente a gente poder, eh, resolver questões ou planejar coisas a tempo. Talvez o ponto negativo seja... bom talvez a não participação de todos, todas as semanas, de repente alguém faltar, porque sabe, que a gente planeja, então, “Ah, essa semana eu não vou participar do planejamento todo, porque”, por ser uma vez por semana. Ah... um ponto positivo dele ser mensal eu acho que é a questão da formação. Talvez a gente tenha mais tempo pra pensar o mês todo naquele texto ou naquele tema que vamos estudar. A gente prepara o material com maior antecedência, ter um tempo maior, até pra coordenação, grupo diretivo como um todo, para pensar nesse material e discutir antes de levar para o grupo todo. E ponto negativo é esse de ter pouco tempo pra discutir muitas demandas e acabar deixando muitos assuntos para um dia. (Professor 2)

Bom, quando o planejamento era semanal, nós tínhamos todos os pontos positivos. Ele era um espaço dentro da escola, dentro do nosso, da nossa rotina. Um espaço muito rico, de muito estudo e de muita interação. Eh...isso não tirava nenhum momento do aluno, o aluno não ficava prejudicado por ter as aulas encerradas às 9h da manhã. O aluno não perdia, muito pelo contrário ele ganhava [...] agora com o planejamento mensal, perde o aluno, perde o professor, perde toda comunidade escolar. No planejamento mensal há mais perda do que ganho, porque nós não temos mais tempo um tempo de estudo, de análise, de aprofundamento, de verificação, de professor conversando com professor. Os professores mal se encontram, cada um cuidando da sua disciplina, do seu conteúdo, isso é negativo. (Professor 1)

Eu não veja nada de negativo no planejamento semanal, acho que ele é muito bom... agora se usou um argumento pra sua retirada é que ele estava sendo banalizado e as escolas não estavam sendo realizadas de maneira efetiva. Na escola que eu trabalho isso não era uma realidade. Agora com relação ao planejamento mensal, eu acho que o que ele tem de ruim, é o fato de estar longe, mensal, ele fica refém das demandas burocrático-administrativas. Então a escola tem que fazer um esforço danado pra não se deixar levar pela agenda exclusiva da burocracia e da administração. Pra ela ter um espaço formativo, né? Formativo e de feedback pedagógico[...] agora eu acho que essa forma de planejamento mensal como é o período todo, toda manhã, sem a presença do aluno, se a escola toma uma decisão de que o planejamento é espaço de formação, ela consegue realizar, né? Assim, tem limites para efetivação, mas tem possibilidades. Dependendo da organização que a escola tem, do coletivo, dependendo das pessoas, de quem dirige, dependendo da coordenação pedagógica, dependendo dos docentes e da vontade, a escola consegue realizar o planejamento coletivo como espaço de formação. Mas quais são os limites? Os limites são aquilo que eu já falei até de forma reiterada, que é o volume de demandas burocráticas e administrativas, o fato delas tomarem o tempo todo. Mas a escola que diz “Não, é um espaço de formação ela consegue sim.” Como a que eu trabalho. (Professor 3)

A partir das considerações tecidas pelos professores, bem como dos apontamentos acerca do contexto político em que se deu a implementação do ciclo e, especificamente, do planejamento coletivo, pudemos observar alguns elementos que podem ser caracterizados como limites para sua efetivação.

A despeito da importância do planejamento coletivo como espaço de formação e de sua relevância no processo de consolidação do ciclo, alguns professores secundarizaram seu papel, a banalização desse momento, apresentada nos relatos dos professores, que se afirma como um aspecto limitador à manutenção desse tipo de planejamento. De outro lado, mas convergente no que se refere à secundarização do planejamento coletivo, se encontra a gestão. Durante a gestão do PMDB, a qual estava à frente Iris Rezende, conforme exposto anteriormente, dentro do processo de reorganização do ciclo, foram retirados elementos importantes dessa proposta, como planejamento coletivo semanal, a aproximação da seriação, marca desse governo, que parecia entender o planejamento semanal como dispensável, até porque não percebemos uma defesa desse tipo de planejamento por parte da Secretaria de Educação, enfim dessa gestão. Essa postura foi um limitador, ao contrário do que se propôs a gestão do PT, que, de alguma forma, viabilizou espaços de formação e, especialmente, o planejamento coletivo, ou seja, havia uma defesa de gestão para sua manutenção.

A questão do tempo pode ser entendida como um limitador, mas que de alguma forma está associada ao formato de planejamento implementado pela gestão peemedebista.

A experiência da escola pesquisada, apesar da retirada do planejamento semanal e, ao mesmo tempo, do esforço verificado atualmente por manter essa instância de forma que não se perca seu caráter coletivo e formativo, é um indicativo de que é possível fazê-lo.

PRODUTO DA PESQUISA

Ao analisarmos se o planejamento coletivo, dentro da proposta do Ciclo de Formação Desenvolvimento Humano, pode se configurar, como espaço de formação de acordo com a percepção dos professores, percebemos a importância desse momento, para o coletivo da escola, como elemento importante da organização do trabalho pedagógico, como instância formativa permanente. Na tentativa de dar notoriedade e ampliar a possibilidade de encontros e conexões, driblando os limites tempo e espaço, apresentamos como produto dessa pesquisa, o Blog Reflexão. O blog será um espaço que se caracterizará como uma extensão dos planejamentos coletivos, alimentado pelos professores, coordenadores, gestores e parceiros. Nesse espaço serão postados textos, eventos, vídeos, encaminhamentos do planejamento coletivo e discussões que acontecerão nos encontros formativos virtuais. Esse espaço se apresenta, como mais uma referência, ao professorado, de um processo formativo, vinculado a escola, conectado as universidades e outras instituições, preocupadas com a formação continuada.

Para tanto o a administração do blog, ficará a cargo dos coordenadores, dois professores e assessoria do apoio pedagógico do Núcleo de Tecnologia da Secretaria de Educação de Goiânia. Os textos, encaminhamentos, trabalhos, vídeos, programação de eventos, poderão ser enviados pelos professores e parceiros aos administradores do Blog para que os mesmos organizem as postagens. A estrutura do Blog se apresenta da seguinte forma:



Figura 1: Perfil de capa do Blog

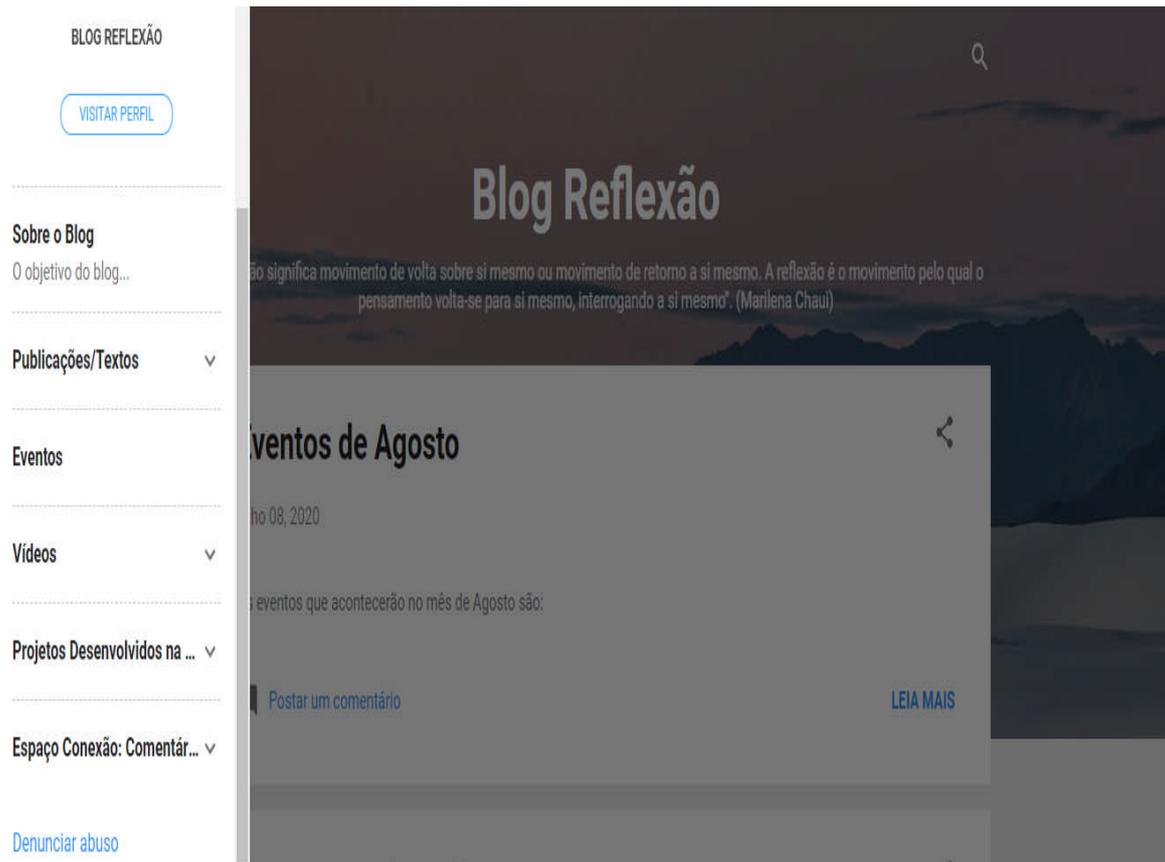


Figura 2: Layout do Blog

***Sobre o Blog:**

O objetivo do blog é ampliar a conexão entre o professorado, parceiros e outras instituições, dando notoriedade aos estudos, trabalhos e processos formativos, sistematizados pelo coletivo da instituição.

***Publicações/Textos:**

Divulgar textos trabalhados nas formações, artigos, documentos e encaminhamentos dos encontros formativos.

***Eventos:**

Divulgar eventos, congressos, cursos, encontros formativos mensais (extensão do planejamento coletivo)

***Vídeos:**

Divulgar os vídeos dos encontros virtuais que acontecerão mensalmente, entrevistas, lives, eventos da escola.

***Projetos da escola:**

Divulgar eventos da escola, cineclube, sarau, mostra de poesia.

***Espaço conexão:**

Comentários, relato de experiências, sugestões.

***Integrantes:**

Professores, coordenadores e diretores de escola. (<https://reflexaogoiania.blogspot.com>)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo objetivou analisar como o planejamento coletivo pode se configurar como espaço de formação, de acordo com a percepção dos professores, considerando os limites e possibilidades para efetivação. Para tanto, elegemos um percurso que evidenciasse o contexto e suas determinações, as concepções e percepções, acerca do planejamento coletivo como espaço de formação, objeto de estudo desta pesquisa.

Nossa discussão passa pela proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, pelo fato de o planejamento coletivo se apresentar como elemento constitutivo do ciclo. Não havia esse tipo de planejamento, antes do ciclo, nessa rede ensino e, por outro lado, a proposta não se consolidava sem o mesmo. Sendo assim, ao analisarmos a fala de alguns professores, observamos a relevância dada ao planejamento coletivo, dentro do ciclo, quando dizem: “O planejamento é fundamental, se não tiver um momento de sentar e pensar a melhor forma de você trabalhar e ver as possibilidades de intervenção, dentro da concepção do ciclo é impossível; ou ainda, o planejamento aqui “se apresenta como pressuposto”, “ele propõe uma coisa essencial para Educação Básica, a coisa da formação”. Assim, corroborando a fala dos professores, entendemos que quando a proposta apresentada pela SME propõe viabilizar o desenvolvimento de refletir sobre as diferentes questões que se apresentam coletivamente Goiânia (2016), o planejamento coletivo, com seu caráter formativo, se afirma como um articulador entre o que a proposta propõe e as contradições expressas coletivamente.

Posto o lugar do planejamento coletivo, dentro da proposta do ciclo, a partir da análise das narrativas/percepções dos professores, coube trazer o entendimento desses participantes sobre o planejamento. Ao empreendermos entender o significado do planejamento, e especialmente do planejamento coletivo, a partir da percepção dos professores, buscamos evidenciar o sentido que os professores dão a esse momento de discussão, certos que isso pode, de alguma forma, imprimir uma identidade a esse planejamento. Notamos que, apesar de em alguns momentos da fala dos professores, percebermos uma certa ligação ou confusão conceitual entre planejar e planejamento, mas, de uma forma geral, a maioria associou planejamento ao “coletivo”, a algo “mais global”, alguns apontaram seu caráter “global”, ou “o que dá lógica”. A ideia de grupo, de coletivo, de ações e de estudo aparece marcadamente. Observamos que, com base nessas ideias iniciais, eles constroem narrativas que corroboram a configuração do planejamento como um espaço de reflexão coletiva, de reflexão das nossas ações. Acrescentamos, aqui, a compreensão do planejamento como um elemento da

organização do trabalho pedagógico, que dá sustentação ao planejar, pois é o que orienta como o planejar, o executar, o avaliar vai se estruturar. Está ligado, como colocou um professor, “à vontade que move”.

Nessa perspectiva, elegemos o planejamento dialógico, conforme ressalta Padilha (2006), como caracterização e caminho possível, que abarca a concepção de planejamento que defendemos, qual seja, aquele que aponta para o diálogo coletivo e interativo, com relação a todas as questões que envolvem a escola. Dessa forma, resgata a dimensão histórica da experiência das pessoas e do planejamento que já está posto e propõe sua reconstrução que se apresenta como resistência ao modelo de planejamento autoritário, descendente e burocrático. Sendo assim, não podemos desprezar a fala dos professores quanto à concepção de planejamento, que o vincula à ideia de grupo, de coletivo, de planejar, de trabalho coletivo, o qual, segundo um professor, se apresenta “como aquilo que a gente, que a escola faz junto [...], como aquilo que faz com que a gente, atualize, cotidianamente, aquilo que a gente é, que é um ser social”, porém vale ressaltar que esses elementos são constitutivos de um planejamento coletivo. Como já pontuamos anteriormente, não é o trabalho coletivo ou trabalho em grupo que determina o planejamento coletivo, e sim o planejamento coletivo que dará ao trabalho coletivo um caráter emancipatório; um trabalho pensado e conduzido para a reflexão, para o estudo, para a transformação, dialógico, carregado de uma intencionalidade e de resistência ao modelo tradicional.

Assim, o planejamento coletivo, dentro do contexto escolar, dentro da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano se apresenta como práxis pedagógica, dada sua intencionalidade na apropriação consciente da realidade na perspectiva de transformá-la. De acordo com Vasquez (1977, p. 117), “a relação entre teoria e práxis é na verdade teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda atividade do homem; teórica, na medida que essa relação é consciente.”

Quando trouxemos a discussão sobre formação para a nossa pesquisa, o fazemos, primeiramente, porque não concebemos a atividade docente desvinculada da formação; e em segundo lugar, porque quando pensamos o planejamento coletivo, não o separamos de sua natureza formativa, que se configura como uma instância coletiva, de discussão de debate, de troca de experiências, de estudo substanciado pelas teorias. Nesse sentido, ao analisarmos as falas dos professores, no que se refere ao planejamento coletivo como espaço de formação, foi possível apreender que suas percepções são muito claras quanto ao caráter formativo desse planejamento, bem como da importância desse espaço para o estudo, para a discussão de texto, para a troca de ideias. Observamos, assim, em algumas falas, elementos que reforçam

essa percepção, como “necessária formação continuada”, “instância permanente”, ou ainda, “momento para o estudo”, “estudo de teóricos fundamentais”, em uma das falas a professora afirma que “o planejamento coletivo possibilita esse estudo”.

Certos de que o planejamento coletivo se apresenta, na perspectiva do ciclo e da organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada, como espaço de formação, assumimos, como proposição a esse espaço de formação, as contribuições de Nóvoa (1992), que indica a possibilidade do deslocamento da formação docente, dos espaços exclusivamente acadêmicos para, também, o espaço da escola. Quando apontamos a escola como espaço de formação, o fazemos ainda amparados nas contribuições de Nóvoa (2009), que pontua que o contributo de formação que vem de fora da escola não deve ser desprezado, pelo contrário, e que a parceria entre a escola, os saberes por ela produzidos, as universidades, os grupos de pesquisas, que articulados possam contribuir para que o ciclo de formação na escola se estruture como elemento importante para que o desenvolvimento do ciclo profissional se complete.

As discussões em torno da consolidação do planejamento coletivo como espaço de formação evidenciaram alguns entraves para sua efetivação ao longo do processo de implementação da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano. Assim, compreendemos que os limites impostos para essa feita passam pela questão do tempo, pelo desconhecimento da proposta e sua conseqüente banalização, e pela influência das gestões, que ao objetivarem imprimir sua marca, rompem com as políticas de estado, reforçando a característica de descontinuidade das políticas educacionais, expressas no processo de implementação do ciclo, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. As narrativas dos professores confirmam essas evidências. No que se refere ao tempo e ao planejamento, “temos pouco tempo para discutir as demandas”, “o planejamento semanal era um espaço dentro da nossa rotina, era um momento rico, havia tempo”. Ainda sobre a questão do tempo, “no planejamento mensal não temos um tempo de estudo”. Outro elemento importante, pontuado pelos professores, como limite, está relacionado ao sentido dado por alguns professores da rede ao momento do planejamento e à manutenção do planejamento semanal: “acho que o grande limite é a banalização, não é tempo livre, é tempo de efetivo trabalho pedagógico”, e ainda: “nesse momento que era tão importante, não deram tal importância”.

No que se refere à influência da gestão, as falas foram enfáticas em pontuar a diferença, em termos de importância, dada ao planejamento coletivo pela gestão de Pedro Wilson (PT) e pela gestão de Iris Rezende (PMDB). As falas assinalam que “a gestão do PT foi a que mais investiu na proposta e a do PMDB, talvez a que mais destruiu”; o professor

ainda enfatiza que a gestão do PT foi a que mais se aprofundou na proposta e do outro lado a do PMDB contribuiu para fazer a curva conservadora. Outro professor afirma: “na gestão do PMDB, a primeira coisa que a secretária de educação fez foi implementar boletins e notas [...] não havia uma preocupação com a gestão democrática, onde os professores fossem autores”. Outra fala reforça esse apontamento: “na gestão do PT, tivemos uma secretária que era educadora, ela tinha uma postura de defesa do planejamento coletivo.”

Apesar de entender que as percepções dos professores acerca dos limites para efetivação do planejamento coletivo não podem ser desprezadas nesta análise, até porque as mesmas pontuam elementos que, de fato, são obstáculos em sua efetivação, preconizamos que o grande limitador se expressa na postura da gestão quanto à efetivação da proposta e da manutenção do planejamento coletivo semanal como espaço de formação. Em que pese a questão do tempo, ou banalização desse momento, tais elementos não devem ser usados como justificativa, como foi feito, para desqualificar a proposta e muito menos o espaço do planejamento coletivo. Pelo contrário, a gestão deve assumir, por princípio, o papel de articuladora, a esfera que viabiliza sua efetivação, considerando as contradições, os limites, não os negando, mas buscando sua superação com os recursos que a própria proposta oferece, como, por exemplo, a formação continuada e o apoio pedagógico coordenado. Desse modo, a gestão que abre mão de sair em defesa desse espaço, do planejamento coletivo como espaço de formação, com tempo e apoio pedagógico sistematizados, se impõe como um limite.

Por outro lado, e como resposta à questão central desta pesquisa, entendemos que o planejamento coletivo, dentro da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, pode se configurar como espaço de formação. Levando em consideração todas as discussões apresentadas nesta pesquisa, no que se refere ao planejamento, ao planejamento coletivo, à formação e aos aspectos dessa formação na escola, e até mesmo aos limites a sua efetivação, entendemos que essas discussões referendam a possibilidade de um planejamento coletivo dentro do espaço da escola, de natureza formativa, pensado e sistematizado para tal ensejo, como o apresentado na escola pesquisada. Essa proposição fica clara na fala dos professores, quando reforçam: “eu acho que, sem dúvida, é um espaço de formação, o planejamento coletivo é aquela instância permanente”; ou “ele é o que agente chama de necessária formação continuada pro docente”; e ainda: “é o momento que a gente tem para estudo de teóricos de textos fundamentais, é o momento que a gente tem pra ler de forma coletiva [...] , não podemos perder isso que temos experimentado dentro da nossa instituição.”

Um professor ainda pondera: “sim, tem limites para efetivação, mas acho que tem possibilidades. Dependendo da organização da escola, dependendo do coletivo, dependendo

das pessoas, dependendo de quem dirige, da coordenação pedagógica, dos docentes e da vontade, a escola consegue realizar um planejamento coletivo como espaço de formação. [...] a escola que diz assim: é um espaço de formação, ela consegue fazer. Como na escola que eu trabalho. Nós temos feito boas propostas e conseguido viabilizar processos formativos interessantes.”

O presente trabalho apresentou as tensões, as contradições, os limites para consolidação de um espaço formativo na organização da escola. Por outro lado, revelou a partir da discussão teórica e da percepção dos professores, da escola pesquisada, a possibilidade de configuração desse espaço, sistematizado através do planejamento coletivo, dentro da proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, como espaço de formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. T. **Aspectos da Prática docente mobilizados por professores de matemática em processos de formação continuada no planejamento coletivo**. Dissertação – Mestrado em Educação em Ciências Matemática-Educimat, Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.
- AGUIAR, M. C. C. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2004.
- AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, julho, 2001.
- ARROYO, M. G. Ciclo de Desenvolvimento Humano e formação de professores. **Educação e sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 143-162, dezembro 1999.
- ASSIS, T. P. **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor**. 2014. 197 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.
- BARAUNA, J. C. **Sobre a ação do docente: os sentidos dados ao planejamento e formação continuada por professores de uma escola pública municipal de Natal**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, L. P. **Formação docente: a percepção dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.
- BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez, 2004.
- BONFIM, J. S. **Planejamento nos anos iniciais do ensino Fundamental na rede municipal de Itabuna-BA: o instituído, o realizado e o proposto**. Dissertação - Mestrado profissional em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018, Ilhéus, 2018.
- BRITO, R. G. L. **Formação docente – Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica**. Dissertação – Programa de estudos Pós-Graduados em educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n.01, p. 129-141, Jan. – June, 2014
- CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, F. M. **Sentidos e significados sobre o estudo e planejamento para formação de professores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico.** Dissertação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, maio, 2019.

FERNANDES, C. M. B.;MOROSI, M. C. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez., 2014.

FERREIRA, E. M. B. **Formação de professores: movimentos de criação?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GANDIN, D. **Planejamento: como prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOIÂNIA, S. M. E. **Escola para o século XXI.** Goiânia, 1998.

_____. S.M.E. **Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.** Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução nº 128, de 21 de dezembro de 2016).

_____. S. M. E. **Projeto Político Pedagógico da Escola Pesquisa.** Goiânia, 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GOUVEIA, A. B. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP. v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr.2009.

GUIMARÃES, G. M. A. Avaliação da educação básica: a experiência da SME de Goiânia. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan/jun,2013.

JÚNIOR, R.M. **Planejamento escolar: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)** – Tese (Doutorado em Educação) – UNESP. Marília, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas a constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 33, setembro 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. K. C.; LENY, C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho. **Cadernos CDES**. v. 35, n 95, p. 15-36, Rio de Janeiro, janeiro, 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MUNDIM, M. A. P. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implementação dos ciclos de formação (1997-2000)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. **Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MUÑOZ, G. H. P. **Intervenção político-pedagógica do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade. Lisboa, vol.44, n. 3, p. 1-9, set-2019.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, L. H. R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Trabalho coletivo em educação: os desafios de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, v. III, Setembro de 1997.

PARO, V. H (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, agosto, 2018.

ROSINSKI, M. C. R. **Saberes e Práticas docentes: repensando a formação continuada.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

ROSSETO, M. E. A. **Planejamento educacional e a construção teórico – prática da autonomia do educador.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SANDER, B. **Políticas Públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Liber, 2005.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa.** v. 38, n2, p. 323-338, São Paulo, junho, 2012.

SAVIANE, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associado, 2013.

_____. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação,** PUC. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n.34, jan.-abr., 2007.

SCARINCI, A. L. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 31, n 2, p. 253-279, junho, 2015.

SILVA. E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In:* VILLAS, B.M. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2018.

SILVA, E. L.; ALMEIDA, J. L. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte, v. 13, n 3, p. 31-49, dezembro, 2011.

SILVA, M. M.; DE SORDI, Maria Regina Lemes. **Organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia.** GT: Formação de professores/ n. 08. 29º Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SWEETING, A. Comparação entre tempos. *In:* BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista.** Curitiba, n 35, p. 181-195, 2009.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação.** Bauru, v. 16, n 3, p. 723-733, 2010.

VACCAS, A. A. M. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis.* 4.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

XAVIER, N. R. V. **Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente.** Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Planejamento Coletivo, espaço de formação: limites e possibilidades". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna do Mestrado Profissional Kalinka Ribeiro Aragão de Melo – mat. 18/0146777, orientada pela professora Liliane Campos Machado. O objetivo deste estudo visa analisar se o Planejamento Coletivo é compreendido como espaço de formação docente, apontando os limites e possibilidades para sua efetivação. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de entrevistas. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dois meses. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras: Liliane Campos Machado e Kalinka Aragão de Melo, kalinkaaragao@hotmail.com (62)982670636.

() Concordo em responder este questionário.

() Não concordo em responder este questionário.

Assinatura _____

CPF _____

DATA ___/___/___

Agradecemos sua colaboração Brasília-DF, fevereiro de 2020.

APÊNDICE B – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Tema da pesquisa: “Planejamento Coletivo, espaço de formação: limites e possibilidades.”

Mestranda: Kalinka Ribeiro Aragão de Melo.

Orientadora: Dr^a Liliane Campos Machado.

I- IDENTIFICAÇÃO:

- 1- NOME: _____
- 2- ENDEREÇO: _____
- 3- TELEFONE: _____
- 4- EMAIL: _____

II- FORMAÇÃO:

- NÍVEL MÉDIO () _____
- SUPERIOR/ ÁREA () _____
- ESPECIALIZAÇÃO/ÁREA () _____
- MESTRADO/ÁREA () _____
- DOUTORADO/ÁREA () _____

III- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

- 1- QUAL É SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL? EFETIVO () CONTRATO ()
- 2- QUAL É A DATA DE ADMISSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA? _____
- 3- QUAL É O TEMPO DE DOCÊNCIA? _____
- 4- JÁ EXERCEU OUTRAS FUNÇÕES NA REDE? _____
- 5- QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA? _____
- 6- VOCÊ TRABALHA EM OUTRA REDE DE ENSINO? QUAL?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- Questões acerca do planejamento, planejamento coletivo e formação.

- 1- Como conceitua planejamento?
- 2- Para você planejamento é diferente de planejar?
- 3- Qual concepção você tem de trabalho coletivo?
- 4- Como você poderia caracterizar o Planejamento Coletivo dentro da Proposta do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano?
- 5- Você acha que o Planejamento Coletivo é um espaço de formação? Explique.
- 6- A escola, desde a implantação do ciclo e atualmente, tem organizado-se com um perfil formativo?
- 7- Qual é sua percepção, quanto a maneira como a SME, orienta e viabiliza o Planejamento Coletivo?

- Questões relacionadas aos limites e possibilidades do planejamento coletivo como espaço de formação.

- 1- O Planejamento Coletivo, durante o início do processo implementação do ciclo, acontecia semanalmente. Você se lembra como acontecia essa organização?
- 2- O que você acha desses encontros coletivos que aconteciam semanalmente?
- 3- Para você quais são as principais, quais são os pontos negativos e positivos de um planejamento que acontece semanalmente e um que acontece mensalmente?
- 4- Quais foram, em sua opinião, os limites, para a manutenção do Planejamento coletivo Semanal?
- 5- Você acredita que, naquele período, o Planejamento Coletivo se apresentava como uma possibilidade de formação?
- 6- Como a escola se posicionou diante da retirada do planejamento semanal?
- 7- De que forma as gestões que estiveram a frente da prefeitura de Goiânia e da SME, de 1998 a 2006, PSDB, PT e PMDB, podem ter influenciado, no formato desse planejamento?
- 8- Atualmente, você percebe limites para efetivação do planejamento coletivo como espaço de formação? Explique.